372
П-12
рус 83

Влад. Гавр. Павловскій,
б. преподаватель Александровскаго Учительскаго Института въ Тифлисѣ.

Ин. № 74437
Пр... 1965 г.

МЕТОДИКА РУССКАГО ЯЗЫКА

ДЛЯ УЧИТЕЛЬСКИХЪ ИНСТИТУТОВЪ И ВЫСШИХЪ НАЧАЛЬНЫХЪ УЧИЛИЩЪ.

Ч. II-ая.

ПРЕДИСЛОВІЕ. МЕТОДИКА ГРАММАТИКИ. ПОСОБІЯ. ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКІЙ ЯЗЫКЪ. ПОСОБІЯ. ОБУЧЕНІЕ ОРѲОГРАФІИ. ДИКТОВКА. СПИСЫВАНІЕ. ПИСЬМО НАИЗУСТЬ. КАКОГРАФІЯ. ОБУЧЕНІЕ БУКВѢ Ѣ. ОБУЧЕНІЕ ПУНКТУАЦІИ. ИСПРАВЛЕНІЕ ОРѲОГРАФИЧЕСКИХЪ ОШИБОКЪ. ПОСОБІЯ. МЕТОДИКА СОЧИНЕНІЙ. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЯ УПРАЖНЕНІЯ И УСТНЫЯ СОЧИНЕНІЯ. ОБЗОРЪ ОТДѢЛЬНЫХЪ ЧАСТЕЙ СОЧИНЕНІЯ. ВИДЫ СОЧИНЕНІЙ. ПЕРЕСКАЗЫ. ПОВѢСТВОВАНІЯ. ОПИСАНІЯ. ХАРАКТЕРИСТИКИ. РАЗСУЖДЕНІЯ РЕФЕРАТЫ. РАБОТЫ ПО КАРТИНАМЪ. ДРАМАТИЗАЦІЯ ВЪ ПРИМѢНЕНІИ КЪ СОЧИНЕНІЯМЪ. ЖИВЫЯ ГРУППЫ. ПОСОБІЯ. КОНСПЕКТЫ.

Цѣна 2 р. 50 к.

ПЕТРОГРАДЪ.
1916.

Включено в каталог

1941

Д4437

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

80
ПРОВЕРЕНО
1959 г.

Влад. Гавр. Павловскій,
б. преподаватель Александровскаго Учительскаго Института въ Тифлисѣ.

372
П12
Рус-яз
Ин. № 74437
ПРОВЕРЕНО
1953

МЕТОДИКА РУССКАГО ЯЗЫКА

ДЛЯ УЧИТЕЛЬСКИХЪ ИНСТИТУТОВЪ И ВЫСШИХЪ НАЧАЛЬНЫХЪ УЧИЛИЩЪ.

Ч. II-ая.

9187

ПРЕДИСЛОВІЕ. МЕТОДИКА ГРАММАТИКИ. ПОСОБІЯ. ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКІЙ ЯЗЫКЪ. ПОСОБІЯ. ОБУЧЕНІЕ ОРѲОГРАФІИ. ДИКТОВКА. СПИСЫВАНІЕ. ПИСЬМО НАИЗУСТЬ. КАКОГРАФІЯ. ОБУЧЕНІЕ БУКВѢ Ѣ. ОБУЧЕНІЕ ПУНКТУАЦІИ. ИСПРАВЛЕНІЕ ОРѲОГРАФИЧЕСКИХЪ ОШИБОКЪ. ПОСОБІЯ. МЕТОДИКА СОЧИНЕНІЙ. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЯ УПРАЖНЕНІЯ И УСТНЫЯ СОЧИНЕНІЯ. ОБЗОРЪ ОТДѢЛЬНЫХЪ ЧАСТЕЙ СОЧИНЕНІЯ. ВИДЫ СОЧИНЕНІЙ. ПЕРЕСКАЗЫ. ПОВѢСТВОВАНІЯ. ОПИСАНІЯ. ХАРАКТЕРИСТИКИ. РАЗСУЖДЕНІЯ. РЕФЕРАТЫ. РАБОТЫ ПО КАРТИНАМЪ. ДРАМАТИЗАЦІЯ ВЪ ПРИМѢНЕНІИ КЪ СОЧИНЕНІЯМЪ. ЖИВЫЯ ГРУППЫ. ПОСОБІЯ. КОНСПЕКТЫ.

СПЕЦФОНД

ПЕТРОГРАДЪ.
1916.

372
952

Типографія В. Безобразовъ и К°, В. О., Большой пр., 61.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Вторая часть методики русскаго языка для учительскихъ институтовъ и высшихъ начальныхъ училищъ есть продолженіе первой части. Какъ въ первой, такъ и во второй части, я вездѣ пытался дать экспериментальное обоснованіе затрагиваемыхъ вопросовъ; при этомъ, для методики сочиненій произвелъ особую анкету въ высшихъ начальныхъ училищахъ г. Тифлиса. Какъ первая, такъ и вторая часть, создалась у меня постепенно, во время преподаванія методики рус. яз. въ Александровскомъ учительскомъ Институтѣ и при руководительствѣ пробными уроками въ институтскомъ высшемъ нач. училищѣ, которые даются тамъ воспитанниками Института. На содержаніе методики оказали вліяніе лѣтніе курсы 1914 г., устроенные для подготовки учителей высшихъ начальныхъ училищъ при Институтѣ; при чтеніи лекцій на этихъ курсахъ по методикѣ рус. яз. и во время бесѣдъ, вопросы, трактуемые въ этой части методики, подвергались дебатамъ. Эти дебаты побудили меня вставить въ методику сочиненій два конспекта дѣйствительныхъ уроковъ, данныхъ въ институтскомъ высшемъ нач. училищѣ воспитанниками, чтобы убѣдить тѣхъ учителей, которые сомнѣвались въ осуществимости намѣчаемыхъ методикою объемовъ и рамокъ рус. языка въ высшемъ нач. учил. Идеи и мысли этой методики и библіографія въ сжатомъ видѣ были представлены при отчетѣ о руководительствѣ лѣтними курсами 1914 г. по методикѣ рус. яз. въ Кавказскій Учебный Округъ.

Авторъ.

Методика грамматики.

Отношенія къ грамматикѣ:

Едва ли можно найти другой предметъ въ школьной жизни, какъ грамматику, къ которому бы относились такъ отрицательно, какъ къ грамматикѣ родного языка. Грамматику ученики не долюбливаютъ. Изъ 642 учениковъ город. учи- а) учениковъ.
лищъ г. Тифлиса, на вопросъ: какой предметъ имъ больше всего нравится? только два ученика отвѣтили, что имъ нравится грамматика. По анкетѣ въ Германіи, грамматику тамъ ученики тоже не долюбливаютъ. По опросу Лоде о наиболѣе любимыхъ предметахъ, грамматика занимаетъ 11 мѣсто среди всѣхъ 13 школьныхъ предметовъ; по первому опросу Штерна, грамматика занимаетъ 14 мѣсто и 0,5% въ пользу ея, а по второму опросу Штерна грамматика занимаетъ 16 мѣсто, послѣднее мѣсто среди предметовъ, доставляющихъ ученикамъ удовольствіе, съ 14,3% голосовъ въ пользу ея. [По даннымъ Левиса, группа А (высшая), когда предложенъ былъ вопросъ о наиболѣе любимомъ предметѣ, не дала ни одного голоса въ пользу ея, группа В (средняя) и группа С (низшая) по вопросу о нелюбимомъ предметѣ высказалась въ 6% и 94%]. При опрашиваніи о нелюбимыхъ предметахъ, по анкетѣ Лоде, грамматика занимаетъ 7 мѣсто среди другихъ предметовъ; по первому опросу Штерна—16,5%, а по второму его опросу 27,5% отнесли грамматику къ числу нелюбимыхъ предметовъ. Въ общемъ, безспорно по даннымъ германскихъ анкетъ, ученики не любятъ грамматику. Грамматика дается большинству дѣтей съ трудомъ. Образованіе понятій путемъ отвлеченія имъ мало доступно. Исключенія ими легче усваиваются, чѣмъ правила. Отнесеніе того или другого слова къ извѣстному классу понятій на основаніи неясныхъ признаковъ требуетъ отъ дѣтей непривычнаго напряженія вниманія и вообще мыслительной способности. Дѣти

долго не могутъ себѣ уяснить сущность грамматическаго разбора. Характеренъ доводъ одного изъ школьниковъ, опрошенныхъ Левисомъ: «Я не люблю грамматику, потому что я не мастеръ отгадывать». И въ самомъ дѣлѣ, когда ученикъ не усвоилъ отличительныхъ признаковъ частей рѣчи или частей предложенія, онъ отвѣчаетъ на удачу; мѣстоименія, союзы, предлоги онъ не различаетъ; понятно, что каждый вопросъ для него—та же загадка. Помимо этого, малолѣтній ученикъ не видитъ пользы въ грамматикѣ; она для него матерія скучная и ненужная [1]).

б) общества.

Еще болѣе отрицательно относится къ грамматикѣ общество. Много различныхъ ругательствъ выпало и выпадаетъ на ея долю. Въ обществѣ иногда слышится дѣтскій лепетъ, что грамматика сухой предметъ, мало говоритъ уму и сердцу, а потому его слѣдуетъ выбросить. Конечно, странно слышать такой доводъ противъ грамматики; пришлось бы многое выбросить на этомъ основаніи.

Походъ противъ грамматики.

Если заглянемъ въ исторію, найдемъ, что отношеніе къ ней колебалось; то ее признавали необходимою для изученія языка, то относились къ ней отрицательно. Особенно стали отрицательно къ школьной грамматикѣ относиться съ 1903 г., когда на съѣздѣ учителей русскаго языка въ военныхъ учебныхъ заведеніяхъ въ декабрѣ этого года, былъ поднятъ сильный походъ противъ нея. Послѣ этого съѣзда вопросъ о грамматикѣ сдѣлался предметомъ особеннаго вниманія на разныхъ учительскихъ съѣздахъ, курсахъ, педагогическихъ собраніяхъ и т. п.

Борьба между буслаевскимъ логическимъ направленіемъ грамматики и потебневскимъ — формальнымъ направленіемъ ея.

Особенно много досталось грамматикѣ за буслаевское направленіе отъ сторонниковъ логико-формальнаго направленія ея. Въ 1858 г. Буслаевъ, знаменитый нашъ филологъ, издалъ «Опытъ исторической грамматики рус. яз.». Въ основу опредѣленія частей онъ положилъ логическое значеніе ихъ. Его опредѣленія перешли въ школьныя грамматики и это самое направленіе стали называть логическимъ. Проф. Потебня потомъ доказалъ несостоятельность логическаго направленія грамматики и проводилъ мысль, что при изученіи грамматическихъ частей надо держаться формальныхъ ихъ признаковъ и смотрѣть на языкъ, какъ на выраженіе психологиче-

---

[1]) В. Волынцевичъ: „Новости иностранной педагогической литературы“. „Педагогическій Сборникъ“, февраль, 1914 г.

ской дѣятельности человѣка. Его направленіе стало извѣстно подъ именемъ формально-грамматическаго направленія. Несмотря на вѣрную точку зрѣнія проф. Потебни, что у каждой части рѣчи есть свои формальные признаки и на нихъ слѣдуетъ основывать опредѣленія частей рѣчи, однако, Буслаевская точка зрѣнія—логико-грамматическая продолжала существовать, потому что она оказывалась болѣе легкою, чѣмъ точка зрѣнія проф. Потебни. Противники Буслаевскаго направленія доказывали несостоятельность логико-грамматическаго направленія и указывали на несообразности, къ которымъ приводило одностороннее пользованіе логико-грамматическою точкою зрѣнія, напр., имя существительное по логико-грамматическому опредѣленію есть часть рѣчи, показывающая названіе предмета, прилагательное—названіе качества, глаголъ—названіе дѣйствія или состоянія. При такихъ опредѣленіяхъ ученику легко назвать имя существительное глаголомъ, напр., существительныя лай, бѣготня, хохотъ, потому что эти существительныя показываютъ дѣйствія предмета, а такія существительныя, какъ: толстякъ, егоза, прилагательными, ибо они употребляются для опредѣленія качествъ человѣка. На дѣлѣ въ школьной практикѣ это смѣшеніе бываетъ. Особенно большая путаница при логико-грамматическомъ направленіи въ синтаксическомъ разборѣ предложеній. Напримѣръ, въ предложеніи: «у меня мало денегъ» Говоровъ считаетъ подлежащимъ—мало денегъ, Бѣляевскій—денегъ, Андреевъ разсматриваетъ это предложеніе безличнымъ, Флеровъ считаетъ подлежащимъ мало, а нѣкоторые считаютъ подлежащимъ у меня.

Академикъ А. И. Соболевскій мѣтко охарактеризовалъ разноголосицу и путаницу въ грамматическомъ ученіи: «едва ли найдутся двѣ учебныя грамматики, говоритъ онъ, которыя были бы согласны не только въ мелочахъ, но и въ важномъ: дѣло доходитъ до того, что слово, считаемое въ одной грамматикѣ подлежащимъ, въ другой признается за дополненіе. Едва-ли найдутся два преподавателя, которые поставили бы другъ другу за синтаксическій разборъ отмѣтку выше удовлетворительной; что для одного вѣрно, то для другого ошибочно, и наоборотъ». Заявленіе не потеряло силы до настоящаго времени и даже пріобрѣтаетъ особую силу.

Новое содержаніе школьной грамматики.

Въ настоящее время появляются учебники по русской грамматикѣ съ новымъ содержаніемъ, стремящимся провести въ школу новыя научныя начала этимологіи и синтаксиса.

Новизны Овсянико-Куликовскаго въ школьной грамматикѣ.

Овсянико-Куликовскій, напр., вводитъ слѣдующія особенности: 1) всѣ имена, отвѣчающія въ предложеніи на вопросы косвенныхъ падежей, считаются дополненіями. Въ фразѣ: «домъ отца продается»—отца—дополненіе къ подлежащему «домъ», потому что отвѣчаетъ на вопросъ косвеннаго падежа и принимается не значеніе по вопросу «чей домъ?», а форма вопроса; 2) вводитъ терминъ двойного сказуемаго, напр., «она пошла гулять»—пошла гулять—двойное сказуемое, 3) обороты съ причастіемъ и дѣепричастіемъ разсматриваетъ не какъ сокращенныя придаточныя предложенія, а какъ обстоятельственныя слова, какъ второстепенные члены предложенія.

Объ уступительныхъ предложеніяхъ.

К. Брешенковъ въ курсѣ рус. синтаксиса превращаетъ сочетаніе придаточныхъ уступительныхъ съ главнымъ въ уступительное сочетаніе независящихъ другъ отъ друга предложеній. Тоже доказываетъ и наша статья объ уступительныхъ предложеніяхъ: «Существуютъ ли въ рус. синтаксисѣ придаточныя уступительныя предложенія?» (Филолог. записки, 1911 г.).

Тезисы изъ брошюры Буддэ.

Профессоръ Буддэ въ брошюрѣ «Основы синтаксиса русскаго яз.», Казань, 1913 г., устанавливаетъ новыя начала школьнаго синтаксиса.

Важныя для школы положенія изъ брошюры проф. Е. Ѳ. Буддэ: «Основы синтаксиса русскаго языка»:

1. Синтаксисъ—отдѣлъ грамматики языка.

2. Предметомъ синтаксиса можетъ быть только грамматическое словосочетаніе или грамматическое предложеніе.

3. Слѣдуетъ различать грамматическое словосочетаніе отъ неграмматическаго. Признакъ грамматическаго сочетанія—наличность глагола въ личной формѣ. Словосочетаніе безъ наличности глагола въ личной формѣ—неграмматическое. Грамматическое словосочетаніе: «Домъ строится». Неграмматическое словосочетаніе: «Быть бычку на веревочкѣ».

4. Грамматическое сочетаніе и есть предложеніе, которое должно разсматриваться въ школьномъ синтаксисѣ.

5. Единственно необходимою и потому самой главной частью предложенія (грамматическаго) служитъ сказуемое.

6. Сказуемымъ можетъ быть только глаголъ въ личной формѣ (формы сказуемости: формы лица, времени и наклоненія, стр. 16).

7. Формы сказуемости сами по себѣ уже указываютъ на подлежащее.

8. Подлежащее считается главною частью предложенія, но его въ предложеніи можетъ и не быть.

9. Подлежащее грамматическаго предложенія («субъектъ») есть только форма именительнаго падежа и никакого другого.

10. Въ виду путаницы при опредѣленіи второстепенныхъ членовъ предложенія при разборѣ проф. Буддэ предлагаетъ и считаетъ необходимымъ всѣ второстепенныя части грамматическаго предложенія—опредѣленія, дополненія и обстоятельства—разсматривать, какъ дополненія къ подлежащему и сказуемому.

11. Такъ называемое сокращеніе придаточныхъ предложеній чрезъ причастіе и дѣепричастіе есть не сокращеніе, а уничтоженіе предложенія и превращеніе ихъ въ части главнаго предложенія.

12. Такъ какъ подлежащимъ можетъ быть только именительный падежъ и сказуемымъ только глаголъ въ личной формѣ, то синтаксически невозможно допустить придаточныхъ подлежащихъ и придаточныхъ сказуемыхъ. Разборъ предложенія: «не даромъ говорится, что дѣло мастера боится», какъ придаточнаго подлежащаго съ главнымъ, и предложенія: «мірская молва, что морская волна», какъ придаточнаго сказуемаго съ главнымъ, произволенъ и здѣсь союзъ «что» не подчиняетъ, а сочиняетъ.

13. Подъ сокращеніемъ предложеній должно разумѣть только сліяніе предложеній «Змѣя и вьется, и ползетъ, и жалитъ, и шипитъ»—четыре подлежащихъ «змѣя» слиты въ одно.

14. Безличныя предложенія должны считаться или неграмматическими предложеніями, напр.: «нѣтъ добра», или не безличными, а личными и грамматическими, только съ неназваннымъ лицомъ, хотя и опредѣленно указаннымъ формою сказуемости, напр., морозитъ, свѣтаетъ.

Указывая эти тезисы изъ брошюры проф. Будде, пропедевтическіе къ будущему школьному синтаксису, я думаю,

что введеніе ихъ въ современную школу, въ частности въ высшія начальныя училища, значительно облегчило бы разборъ предложеній и упростило современный школьный синтаксисъ.

Впрочемъ, если вводить въ школу современныя воззрѣнія, научные взгляды нашихъ профессоровъ, придется къ высказаннымъ положеніямъ проф. Будде присоединить взгляды проф. Юрьевскаго Университета Д. Н. Кудрявскаго на число типовъ предложеній: онъ говоритъ, что во всѣхъ индоевропейскихъ языкахъ наблюдаются два типа предложеній—глагольныхъ предложеній, котор. называются проф. Будде грамматическими, и именныхъ, которые обходились безъ глагола и состояли въ своей простѣйшей формѣ въ сочетаніи двухъ именъ: имени подлежащаго и имени сказуемаго (Къ нему близко подходитъ Державинское изреченіе: «я—царь, я—рабъ, я—червь, я—Богъ») [1]).

Этотъ взглядъ дополняетъ тезисы проф. Будде и видоизмѣняетъ нѣсколько ихъ, но всетаки и при этомъ есть упрощеніе школьнаго синтаксиса и введеніе научности въ высшія начальныя училища.

Какъ видно, разногласія большія и зданіе грамматики реформируется; оживленіе и реформированіе русской грамматики и обострило борьбу между защитниками и противниками школьной грамматики. Оживленная борьба между ними на съѣздѣ 1909 года закончилась резолюціею: 5) грамматика въ школѣ не должна имѣть самостоятельнаго значенія, 6) формально-грамматическая точка зрѣнія для народной школы непригодна, 7) объемъ и содержаніе грамматическаго преподаванія должны опредѣляться элементарно-практическими цѣлями, 8) преподаваніе грамматики въ высшей начальной школѣ, какъ и въ школѣ средней, однако, не можетъ ограничиваться однимъ элементарно-практическимъ курсомъ: необходимо введеніе хотя бы краткаго историческаго очерка главнѣйшихъ явленій въ области исторіи звуковъ и формъ русскаго языка [2]). Съ этой точкой зрѣнія можно и согласиться: она признаетъ необходимость изученія грамматики и даже расширяетъ это изученіе до введенія въ высшія на-

Постановленіе съѣзда 1909 года.

[1]) Проф. Д. Н. Кудрявскій: „Школьная и научная грамматика“.

[2]) „Труды перваго всерос. съѣзда учителей город. по Полож. 1872 г. училищъ 1909 г., т. II, ч. 1, стр. 143“.

чальныя училища нѣкоторыхъ основъ высшаго курса научной грамматики.

Необходимость изученія грамматики.

Какъ бы противники грамматики не вооружались противъ нея и ученики не относились къ ней отрицательно, однако, изучать грамматику необходимо. Мы не говоримъ о томъ, что по официальнымъ программамъ полагается прохожденіе элементарнаго курса русской грамматики. Оставляя въ сторонѣ это официальное положеніе грамматики, мы признаемъ необходимымъ изученіе грамматики по существу.

Во-первыхъ, изученіе грамматики необходимо для вѣрнаго пониманія и знанія литературнаго языка. Только при знаніи грамматики можно опредѣлить и понять, насколько языкъ произведенія литературенъ.

Во-вторыхъ, для орѳографичности въ письмѣ крайне необходимо знать грамматику. Русскій языкъ морфологиченъ и безъ знанія грамматики невозможно правильно писать, напр., окончанія дательнаго падежа и флексіи глаголовъ можно правильно писать при знаніи грамматики.

Въ-третьихъ, знаніе грамматики, особенно высшаго курса грамматики или сравнительной грамматики, помогаетъ понять общую сторону человѣческаго языка, понять это орудіе и продуктъ человѣческой культуры. Нѣкоторые психологи утверждаютъ, что безъ языка вообще и словъ въ частности не существуетъ мышленія. Слѣдовательно, знаніе языка есть знаніе человѣческаго мышленія. Знаніе грамматики съ развитіемъ его въ цѣлое языковѣдѣніе даетъ возможность создать лингвистическую палеонтологію, помогаетъ рѣшить вопросы этимологіи, юриспруденціи и понять психологію мышленія. «Туна ораторія, коспоязычна поэзія, неосновательна философія, непріятна исторія, сомнительна юриспруденція безъ грамматики», замѣтилъ М. В. Ломоносовъ. Въ этихъ словахъ мѣткое опредѣленіе значенія грамматики.

Наконецъ, изученіе грамматики содѣйствуетъ вообще развитію учениковъ. Индуктивный и дедуктивный методы мышленія, на которыхъ построено изученіе грамматики, содѣйствуетъ гибкости мышленія и развиваетъ лексиконъ.

Концентрическое изученіе грамматики

Изученіе грамматики идетъ концентрическими кругами. Въ начальной школѣ проходится элементарно-практическій курсъ грамматики. Въ высшемъ начальномъ училищѣ проходится второй концентръ, именно, систематическій курсъ

этимологіи и синтаксиса. Въ первомъ и второмъ классѣ этимологія, въ третьемъ и четвертомъ классѣ синтаксисъ. Конечно, въ выпускномъ классѣ повторяется и этимологія.

Основной принципъ изученія грамматики.

Основнымъ принципомъ изученія грамматики слѣдуетъ считать слѣдующее: «изученіе грамматики должно развиться на почвѣ наблюденія надъ фактами языка» [1]). Тростниковъ пишетъ: «твердо нужно помнить, что преподаваніе грамматики можетъ быть полезнымъ только въ томъ случаѣ, когда содержаніе для нея черпается изъ самаго языка, когда ея обобщенія (правила) служатъ строго логическимъ выводомъ изъ наблюденій надъ языкомъ, надъ его формами и ихъ значеніемъ, когда она, гдѣ только можно, сообщается не какъ готовая наука по учебнику, а выводится учащимися изъ наблюденій надъ языкомъ» [2]).

Методъ аналогій.

Въ основѣ этого принципа лежитъ методъ аналогіи, о которомъ настойчиво говоритъ И. Е. Бочкаревъ въ «Новой методикѣ роднаго языка», какъ своего рода открытіи въ области методики. Дѣти замѣчаютъ сходство между одинаковыми явленіями языка и дѣлаютъ соотвѣтствующіе выводы.

Аналитическій и синтетическій методы веденія уроковъ.

Уроки могутъ быть прорабатываемы по двумъ методамъ—по аналитическому и синтетическому методу. По синтетическому методу ходъ урока такой: сообщаются правила грамматики и затѣмъ закрѣпляются они примѣрами. При аналитическомъ методѣ ходъ урока обратный: сначала примѣры и наблюденія надъ ними и затѣмъ выводы.

Первый проще, но мало продуктивенъ, потому что при синтетической разработкѣ уроковъ ученики очень мало выносятъ изъ грамматики и онъ противорѣчитъ основному принципу изученія грамматики, второй же путь болѣе труденъ, но и болѣе продуктивный, т. к. при этомъ методѣ сами ученики являются творцами грамматики.

Наиболѣе продуктивнымъ является методъ, представляющій соединеніе того и другого.

Схема грамматическаго урока Кульмана.

Планомѣрно этотъ методъ разработанъ проф. Н. Кульманомъ. Схема урока, по его мнѣнію, состоитъ изъ пяти моментовъ:

---

[1]) А. И. Словинскій: „Метод. курсы 1912 г. въ Воржомѣ“.
[2]) Тростниковъ: „Методика грамматики“, стр. 19.

Первый моментъ—Подготовительная бесѣда и наблюденіе надъ той или другой группою фактовъ, относящихся къ данной задачѣ.

Второй моментъ—Выводъ изъ наблюденій.

Третій моментъ—Подборъ учениками соотвѣтствующихъ примѣровъ.

Четвертый моментъ—Разборъ книжнаго текста.

Пятый моментъ—Соотвѣтственная письменная работа [1]).

Предварительная бесѣда.

Предварительная бесѣда подготовляетъ вниманіе учениковъ къ изученію новыхъ грамматическихъ правилъ. Вмѣстѣ съ этимъ она можетъ обратиться въ средство убѣдиться, насколько прежде пріобрѣтенныя знанія учениковъ прочны и отчетливы и можно ли итти дальше. Эти цѣли предварительной бесѣды такъ тѣсно между собою переплетаются, что ихъ трудно отдѣлить одну отъ другой. Тема урока, напр., слитныя предложенія. Единственной предварительной бесѣдою учителя можетъ быть выспрашиваніе объ извѣстныхъ ученикамъ видахъ предложеній. Это выспрашиваніе является, съ одной стороны, средствомъ связать съ предыдущими уроками настоящій, съ другой стороны, проконтролировать познанія учениковъ, напомнить, вызвать работу воображенія въ тематическомъ направленіи.

Предварительная бесѣда не должна быть продолжительною, и учитель, если находитъ учениковъ подготовленными къ усвоенію настоящаго урока, быстро переходитъ къ нему. Давши примѣры для наблюденія, онъ руководитъ вниманіемъ учениковъ и направляетъ его къ выводу. Работа совершается по эвристическому методу въ вопросно-отвѣтной формѣ.

Какіе примѣры брать для анализа.

Неоднократно поднимались вопросы: какіе примѣры брать для анализа. Два существуютъ мнѣнія: одно, что примѣры нужно брать изъ повседневнаго близкаго ученикамъ языка; другое, что слѣдуетъ брать красивые литературные примѣры изъ прочитанныхъ учениками произведеній. Конечно, для грамматической цѣли одинаково пригодны и тѣ и другіе примѣры, но по изяществу и красотѣ удачнѣе и мѣтче литературные примѣры и превосходятъ примѣры изъ будничнаго языка. Изящество же ихъ развиваетъ художественность ученическаго языка; наконецъ, примѣры изъ разученныхъ про-

[1]) Кульманъ. „Методика рус. яз.“, 108 стр.

изведеній напоминаютъ ученикамъ прочитанное произведеніе и снова пробуждаютъ пережитыя чувства. Поэтому педагогическія соображенія побуждаютъ отдать преимущество литературнымъ примѣрамъ надъ простыми изъ будничнаго языка.

Грамматическія тетради.

Образцовые примѣры, надъ которыми происходятъ наблюденія, записываются учениками въ особыя свои спеціально грамматическія тетради. Эти тетради являются для нихъ своего рода грамматикою въ образцахъ, созданною ими. Для этихъ образцовыхъ примѣровъ должна быть особая тетрадь, для разныхъ же грамматическихъ задачъ, исполняемыхъ учениками самими безъ руководства учителя, должна быть особая тетрадь.

Графическій методъ.

При анализѣ предложеній для большей наглядности прибѣгаютъ къ графическому методу: подчеркиваютъ слова и выраженія, имѣющіе методологическое значеніе, напр., выясняются особенности правописанія глагольныхъ флексій, читаешь—сидишь, или зависимость отглагольныхъ придаточныхъ условныхъ, «если жизнь тебя обманетъ, ни печалься, ни сердись»—придаточное условное можно подчеркнуть двумя чертами, а главное одною и надъ союзомъ если надписать: «въ какомъ случаѣ?» Подчеркиваніе и вообще примѣненіе графическаго метода полезно для усиленія зрительнаго впечатлѣнія. Нѣкоторые употребляютъ другіе знаки, напр., круги и полукруги для опредѣленія синтаксическаго отношенія предложеній между собою. Главное предложеніе изображается ⊙, придаточное ◯, придаточное сокращенное ◡

отношеніе между главнымъ и придаточнымъ ⊙|◯,

отношеніе между соподчиненными преложеніями ,

отношенія между включенными предложеніями , отношеніе между сочиненными предложеніями ◯=◯, отношеніе между слитными предложеніями ◯◯ [1]).

[1]) А. Зеленецкій: „Употребленіе схемъ при изученіи синтаксиса сложнаго предложенія“.

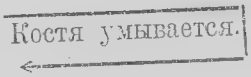
Для наглядnаго показанія логическаго содержанія залоговъ употребляются стрѣлы.

Для дѣйствительнаго залога: Я видѣлъ отца.

Для страдательнаго залога: Дерево срублено топоромъ.

Для средняго: домъ стоитъ. Для взаимнаго: Петя и Ваня

здороваются. Для возвратнаго: Костя умывается.



Примѣненіе графическаго метода полезно: онъ развиваетъ мышленіе учениковъ и заставляетъ вдуматься во взаимное отношеніе членовъ предложенія. Задаваніе графико-грамматическихъ задачъ побуждаетъ учениковъ вдумчиво отнестись къ работѣ, а учитель легко замѣчаетъ допущенныя ошибки.

Анализъ взятыхъ примѣровъ весь основывается на грамматическомъ разборѣ. Какъ его производить? См. ниже.

Выводъ изъ наблюденія.

Послѣ основательнаго разбора достаточнаго количества примѣровъ, ученики дѣлаютъ выводъ. На первыхъ порахъ выводы формулируются неуклюжимъ языкомъ и большею частью бываютъ описательнаго характера. Естественно, учитель заботится объ отшлифовкѣ выводовъ и предлагаетъ ученикамъ вопросъ: кто глаже, лучше сдѣлаетъ опредѣленіе? Вызываются лучшіе ученики. Если совершенно не удается ученикамъ дать надлежащую отшлифовку опредѣленію, нужно учителю подумать о причинахъ этой неудачи. Часто причина неумѣнія учениковъ дать литературное выраженіе выводу обусловливается недостаточностью анализа взятыхъ примѣровъ и неяснымъ представленіемъ нововыведеннаго. Поэтому, слѣдуетъ иногда оставить отшлифовку вывода и снова заняться анализомъ новыхъ примѣровъ, которые бы дали возможность ученикамъ уяснить изучаемое правило и надлежащимъ образомъ его отшлифовать.

Подборъ примѣровъ. Послѣ вывода ученики придумываютъ примѣры на выведенное правило. Высказанное нами соображеніе о литературныхъ примѣрахъ здѣсь имѣетъ полную свою силу, т. е. красивѣе, эффектнѣе урокъ проходитъ, когда ученики приводятъ литературные примѣры, но не возбраняется приводить свои примѣры, нелитературные. Примѣры разбираются или не разбираются. Лучше всего спрашивать учениковъ, почему данный примѣръ подходитъ подъ выведенное правило. Въ случаѣ приведенія ошибочнаго примѣра, учитель говоритъ ученику, что его примѣръ не подходитъ подъ выведенное правило и, если времени достаточно, ненадолго задерживаетъ вниманіе ученика на примѣрѣ и даетъ ученику самому подъ своимъ руководствомъ понять ошибку.

Выдающіеся и удачные по слогу примѣры учитель выписываетъ на доску, а ученики переписываютъ его въ свои тетради.

Разборъ книжнаго текста. Послѣ разбора примѣровъ слѣдуетъ перейти къ разбору письменнаго текста. Для разбора брать слѣдуетъ только такой текстъ, который не вызываетъ никакого недоумѣнія и разногласія. Бываютъ случаи, что въ разборѣ книжнаго текста грамматисты учителя расходятся между собою, что особенно нынѣ случается при существующихъ новыхъ формально-психологическихъ основаніяхъ для разбора и съ уходомъ отъ буслаевскаго направленія.

Задачи. Наконецъ, для закрѣпленія выведеннаго правила учащимся задаются грамматическія задачи самаго разнообразнаго характера. Послѣ прохожденія именъ существительныхъ учитель предлагаетъ выписать или подчеркнуть собственныя и нарицательныя имена; послѣ ученія о видахъ глаголовъ учитель предлагаетъ ученикамъ придумать и написать по пяти глаголовъ на каждый видъ; послѣ ознакомленія съ наклоненіями, предлагаетъ проспрягать глаголы въ разныхъ наклоненіяхъ; послѣ того, какъ дано понятіе о придаточныхъ предложеніяхъ, обязываетъ ихъ придумать и написать сложныя предложенія, состоящія изъ главныхъ и придаточныхъ, или къ главному предложенію подыскать придаточныя; особенно полезно для наученія учениковъ правильному употребленію знаковъ препинанія давать ученикамъ задачи на разстановку ихъ или придумывать примѣры на извѣстный знакъ препинанія, напр., на всѣ случаи запятой, точки запятой и

т. д. Однимъ словомъ, задачи разнообразятся и усложняются по мѣрѣ развитія учениковъ. Задавая задачи, учитель непремѣнно долженъ дать поясненія, какъ ихъ исполнить, и убѣдиться, поняли ли его учащіеся.

Грамматическій разборъ.

Важнѣйшимъ средствомъ укрѣпленія грамматическихъ знаній старыя методики признавали грамматическій разборъ—устный и письменный. Онѣ видѣли въ немъ и средство развитія у учениковъ навыка пользоваться пріобрѣтенными грамматическими свѣдѣніями и вообще средство для умственнаго развитія учениковъ (Ельницкій, Солонина...). Несмотря на свои положительныя стороны, письменные разборы ведутъ къ крайне печальнымъ уродствамъ языка, сопровождаются ошибками и подчасъ становятся нелѣпыми. У Тростникова въ «Методикѣ грамматики» приводятся примѣры уродливаго письменнаго грамматическаго разбора. Онъ снялъ слѣдующую точную копію изъ тетради воспит. второго класса Трофимова, представленной Иркутской учительскою семинаріею на Парижскую выставку 1900 г.

Государева коляска остановилась у дворца Царицына сада.

Государева коляска
(логическое подлеж.: что?).

Коляска
(граммат. подлеж.: что?)

Государева
(объяснит. слово: чья?).

Остановилась у дворца Царицына сада.
(логическое сказуем.: что сдѣлала?).

у дворца.
(объяснит. слово первой степени: гдѣ?).

Царицына сада.
(объяснительныя слова 2 и 3 степени: какого?).

Шереметьевскій привелъ такой образчикъ письменнаго грамматическаго разбора: рѣбенокъ—при оду му ро иди чес, что означаетъ: ребенокъ—предметъ одушевленный, мужескаго рода, единственнаго числа.

4987

Полевой предлагаетъ такія упражненія: на верху страницы выставить названія частей предложенія и подъ ними расположить слова, изъ которыхъ составлено предложеніе:

Подлежащее.	Сказуемое.	Опредѣленіе.	Дополненіе.	Обстоят.
а) конь	стоитъ	убогій		на лугу
в) старуха	забранила	злая	старика	
в) птичка	вьетъ	прилетная	гнѣздышко	подъ крышею.

Въ послѣднемъ разборѣ искажена стилистика. Отрицательныя стороны письменныхъ грамматическихъ разборовъ побуждаютъ новѣйшихъ методистовъ высказываться противъ нихъ и допускать только устные въ рѣдкихъ случаяхъ. «Грамматическіе разборы должны быть устными, но никакъ не письменными. Да и устными нельзя злоупотреблять», такъ говоритъ Тростниковъ. Тоже проводилось на Боржомскихъ курсахъ лѣтомъ 1912 г. (Отчетъ окружн. инсп. А. И. Словинскаго, первое изд. 210 стр.).

Современная затруднительность граматическаго разбора.

Говоря о грамматическомъ разборѣ, необходимо указать на затрудненія, которыя учителя встрѣчаютъ при современной ломкѣ старой школьной грамматики. По буслаевской грамматикѣ грамматическій разборъ былъ проще: всѣ слова, зависящія отъ глагола, дополненія или обстоятельства, зависящія отъ существительнаго — опредѣленія. Чисто формальная точка зрѣнія привела къ измѣненію этой основы разбора и потому разборъ сталъ инымъ. Въ предложеніи: домъ отца стоитъ на рѣкѣ—по старымъ грамматикамъ—отца опредѣленіе къ существительному домъ, а по новымъ грамматикамъ (Овсянико-Куликовскаго) дополненіе къ существительному домъ, потому что отвѣчаетъ на вопросъ косвеннаго падежа кого? «Морозитъ»—по старой грамматикѣ безличное предложеніе, а по синтаксису Будде личное предложеніе съ неназваннымъ лицомъ, но указаннымъ формою окончанія. Особенно трудно бываетъ опредѣлить такъ называемыя сокращенныя придаточныя предложенія вслѣдствіе того, что по логической своей сторонѣ они могутъ быть отнесены одновременно къ причиннымъ или условнымъ. Эти новыя точки зрѣнія и новизны всегда надо имѣть въ виду при разборѣ и предъ разборомъ справиться о томъ, на основаніи какой грамматики будутъ разбирать предложенія.

Противорѣчивость въ грамматическихъ разборахъ и ненаучность его позволила проф. Буддэ высказать пожеланіе, чтобы всѣ нынѣшнія дополненія, опредѣленія и обстоятельства называли просто объяснительными словами и въ школѣ разбирали бы только грамматическія предложенія, въ которыхъ есть на лицо глаголъ въ личной формѣ.

Виды разбора

Существуетъ три вида разбора: а) орѳографическій, б) этимологическій и в) синтаксическій. Орѳографическій разборъ ставитъ своею задачею выяснить правописаніе словъ и предложеній, этимологическій—составъ слова и его измѣненія, синтаксическій—опредѣлить взаимоотношеніе членовъ предложенія. Вотъ примѣръ разбора: «Въ одеждѣ, измятой вѣтрами, пустынной тропою шелъ Бэда слѣпой». Синтаксическій разборъ. Какое предложеніе? Сложное предложеніе, составленное по способу подчиненія. Оно состоитъ изъ главнаго: «въ одеждѣ пустынною тропою шелъ Бэда слѣпой» и придаточнаго опредѣлительнаго: «измятой вѣтрами». Подлежащее въ главномъ Бэда на вопросъ: о комъ говорится? формальный признакъ подлежащаго—поставленъ въ именительномъ падежѣ. Шелъ—сказуемое, отвѣчаетъ на вопросъ: что говорится о Бэдѣ? формальный признакъ—шелъ—личный глаголъ, изъявительнаго наклоненія, прошедшаго времени, единственнаго числа, третьяго лица. Какой Бэда? Слѣпой—опредѣленіе къ слову Бэда. Въ чемъ шелъ? въ одеждѣ—дополненіе къ глаголу шелъ. Гдѣ шелъ? Тропою—обстоятельство мѣста къ глаголу шелъ. Какою тропою? Пустынною—опредѣленіе къ существительному тропою. Въ какой одеждѣ? Измятой вѣтрами. Измятой—сказуемое, вѣтрами—дополненіе къ причастію измятой.

При синтаксическомъ разборѣ умѣстно сдѣлать повтореніе, что называется подлежащимъ, сказуемымъ и т. д.

Этимологическій разборъ: Въ одеждѣ—въ—простой предлогъ, одеждѣ—имя существительное, нарицательное, поставленное въ единственномъ числѣ, предложномъ падежѣ. Гдѣ—корень? дѣ. Какъ глаголъ отъ этого корня?—одѣться. Измятой—причастіе прошедшаго времени, страдательнаго залога, поставленное въ единственномъ числѣ, женскаго рода, предложномъ падежѣ. Какъ начало глагола? Быть измяту. Дѣйствительный залогъ? Измять.

Орѳографическій разборъ: Почему въ словѣ «одеждѣ» ѣ на концѣ? Предложный падежъ. «Вѣтрами» — произведите прилагательное отъ слова вѣтеръ. Вѣтреный... Почему предложеніе «измятой вѣтрами» выдѣлено запятыми? Придаточное предложеніе, поставленное въ серединѣ главнаго, выдѣляется запятыми.

Задачники. Для задаванія задачъ и для грамматическаго разбора употребляются задачники: Зелинскаго, Красногорскаго...

Въ сущности грамматическій задачникъ представляетъ хрестоматія С. А. Новиковой: «Русскій языкъ. Книга для изученія родного языка въ школѣ и дома». Цѣна 75 к. Изданіе Брокгаузъ-Ефронъ, 1909 г. Въ этой хрестоматіи представлена вся этимологія новаго—формальнаго направленія. Для грамматическихъ уроковъ, чтобы взять для него литературные примѣры и цѣльные разсказы, а также для подысканія задачъ, эта хрестоматія очень пригодится учителю. Но давать ее въ руки ученикамъ не слѣдуетъ, т. к. русская литературная рѣчь въ этой хрестоматіи исковеркана и обезображена въ угоду грамматикѣ и грамматическимъ занятіямъ.

Таблицы. При прохожденіи для повторенія, для схематическаго представленія пройденнаго грамматическаго матеріала и для лучшаго закрѣпленія его въ памяти, въ классѣ вывѣшиваются орѳографическія, этимологическія и синтаксическія таблицы. Существуютъ грамматическія таблицы Гречушкина, Огіенки и др. Чтобы таблицы были не мертвымъ капиталомъ учениковъ, а живымъ ихъ богатствомъ, учителю слѣдуетъ позаботиться, чтобы ученики сами составили свои грамматическія таблицы. Онъ долженъ указать, какъ ихъ составлять и руководить ими при составленіи.

Учебники. Учебники по русской грамматикѣ раздѣляются теперь на двѣ категоріи—старые и новые. Типичными представителями старыхъ учебниковъ являются грамматики Петрова, Смирновскаго, Абраменки, представителями новыхъ грамматикъ—Овсянико-Куликовскаго, проф. Буддэ, проф. Кульмана, Харціева, Шапошникова и др.

Не будемъ говорить о старыхъ, коснемся новыхъ.

1. Д. Н. Овсянико-Куликовскій. Грамматика русскаго языка.

Въ этой грамматикѣ дается элементарный систематическій курсъ русской грамматики, вводятся нѣкоторыя новизны въ

школу, напр., что дополненія могутъ относиться и къ существительному, дается новая терминологія—личныя мѣстоименія называются мѣстоименіями существительными, вводятся существительныя числительныя, прилагательныя мѣстоименія (мой, твой...) прилагательныя числительныя (первый, второй...); глаголы средняго залога называются глаголами дѣйствительнаго залога переходными въ широкомъ смыслѣ слова; даны новыя опредѣленія частей рѣчи и предложенія, но туманныя и дѣтямъ совершенно непонятныя, напр., подлежащее опредѣляется такъ: «подлежащее есть обозначеніе или называніе того, къ чему относится высказываніе, выраженное сказуемымъ»; глаголъ опредѣляется такъ: «глаголъ есть часть рѣчи, изображающая признаки производимыми дѣятельностью предмета, или «нарѣчіе есть часть рѣчи, обозначающая признаки признаковъ или способъ обнаруженія признака». Опредѣленія трудны и мало-доступны ученикамъ.

2. Д. Н. Овсянико-Куликовскій и П. Н. Сакулинъ. Практическій курсъ синтаксиса русскаго языка (Критика на изд. 1912 г. въ «Русск. школѣ» 1912 г., октябрь). Состоитъ изъ двухъ частей: въ первой примѣры и выводы, во второй систематическое изложеніе синтаксиса. Первая часть учителю рус. яз. въ высшемъ начальномъ училищѣ очень пригодится, т. к. даетъ прекрасные примѣры и предлагаетъ цѣлый рядъ интересныхъ задачъ. Простые выводы первой части нуждаются еще въ значительномъ упрощеніи и прояснѣніи. Изъ особенностей отмѣчаю: названіе безличныхъ предложеній субъективными, разновидности настоящаго времени—настоящее постоянства и настоящее изобразительное (въ Африкѣ водятся львы—вчера, сижу я дома); въ несовершенномъ видѣ различаются неоконченный первой степени (вести, везти) и неоконченный второй степени (стоять, водить, плавать); вводится составное дополненіе (другъ друга, одинъ за другимъ). Въ общемъ, синтаксисъ новенькій и заслуживаетъ вниманія.

Проф. П. К. Кульманъ. Элементарно-практическая грамматика. Этимологія 1913 г. 40 к. Какъ показываетъ самое заглавіе, этимологія элементарна. Особенность ея—опредѣленія частей рѣчи даны въ строго формальномъ духѣ, напр., «глаголомъ называется часть рѣчи, измѣняющаяся по вре-

менамъ. лицамъ и числамъ». Просто, общедоступно и понятно, но для высшихъ начальныхъ училищъ элементарна.

4. Е. Ѳ. Буддэ. Учебникъ грамматики рус. яз. 1910 г. Изд. 3. Учебникъ имѣетъ цѣлью дать основныя научныя познанія по русскому языку при посредствѣ историческаго изученія этого языка». (Изъ предисловія). Буддэ одинъ изъ первыхъ внесъ въ учебникъ грамматики вмѣсто «смягченія» гласныхъ и согласныхъ терминъ чередованія. Для высшихъ начальныхъ училищъ учебникъ не подходитъ по трудности.

5. Его же. Основы синтаксиса русскаго яз. Что новаго вноситъ онъ, см. выше.

6. А. В. Михайловъ. «Опытъ введенія въ изученіе русскаго литературнаго языка и письма» 1911 г. 366 стр. Послѣ филологическаго введенія и исторіи рус. языка излагается ученіе исторической грамматики склоняемыхъ частей рѣчи. Этотъ высшій курсъ русской грамматики чрезвычайно полезенъ учителямъ высшаго начальнаго училища для самообразованія.

7. А. М. Пѣшковскій. Русскій синтаксисъ въ научномъ освѣщеніи. Популярный очеркъ. Москва. 1914 г. Складъ изданія. Тор. д. бр. Башмаковыхъ, ц. 1 р. 75 к.

Въ предисловіи авторъ указываетъ, чѣмъ отличается его книга отъ подобнаго труда проф. Овсяніко-Куликовскаго: 1) въ основу изложенія положена внѣшняя, звуковая сторона языка; 2) рѣзче отграничена область грамматики отъ смежныхъ областей психологіи и логики; 3) меньше уступокъ сдѣлано традиціонной школьной грамматикѣ; 4) особое вниманіе удѣлено внѣшнимъ показателямъ нѣкоторыхъ синтаксическихъ оттѣнковъ интонаціи и ритму рѣчи. Не вдаваясь въ критику этого труда какъ относительно полноты освѣщенія синтаксическихъ фактовъ, такъ и ихъ научности и пріемлемости, мы отмѣтимъ только то, что учителя высшаго начальнаго училища, мало знакомые съ научнымъ освѣщеніемъ русскаго синтаксиса, найдутъ здѣсь много интереснаго и оригинальнаго.

Г. Пѣшковскій различаетъ формы синтаксическія и несинтаксическія, но въ детальномъ ихъ опредѣленіи запутывается. Почему формы рода и числа синтаксическія, а формы залога и вида несинтаксическія? Почему словообразовательныя формы прилагательныхъ несинтаксическія? Частей рѣчи

у Пѣшковскаго семь: 1) глаголъ, 2) существительное, 3) прилагательное, 4) причастіе, 5) нарѣчіе, 6) дѣепричастіе, 7) инфинитивъ. Предлоги превратились у него въ дополненія, союзы—въ связки однородныхъ членовъ предложенія и самихъ предложеній. Междометія—слова, признаки чувства, а не мысли. Интересны опредѣленія и взгляды на члены предложенія. Дополненіе, или косвенный падежъ существительнаго, есть форма, изображающая въ его отношеніи къ другому предмету или къ признаку предмета. Простыя дополненія, косвенные падежи, дополненія съ предлогами—составныя дополненія. Различаетъ дополненія приглагольныя, приименныя и припарѣчныя. Подъ послѣдними разумѣетъ родительный сравненія, творительный мѣры и т. д. Вводится новый терминъ, заимствованный у проф. Потебни, это—второстепенное сказуемое. Имъ называется инфинитивъ въ предложеніи. Кромѣ того, члены предложенія, зависящія и относящіяся къ глаголу—связкѣ, называются сказуемостными второстепенными членами, а самое сочетаніе — сказуемостными. Затѣмъ, вводится Пѣшковскимъ въ синтаксисъ еще обособленные второстепенные члены предложенія—дополненіе, опредѣленіе и обстоятельство. Во фразѣ: «я удивляюсь, что вы, съ вашей добротой, не чувствуете этого»— слова «съ вашей добротою» считаются Пѣшковскимъ обособленнымъ дополненіемъ и выдѣляются запятыми. Различеніе ихъ въ предложеніи основываетъ на шаткой интонаціи и ритмѣ голоса, но шаткость таковыхъ основаній Пѣшковскій и самъ признаетъ. Нѣкоторыя новизны вводитъ въ ученіе о безличныхъ предложеніяхъ. Пытаясь выяснить понятія о психологическомъ подлежащемъ и психологическомъ сказуемомъ, г. Пѣшковскій допускаетъ сужденія, съ которыми согласиться трудно, напр., фраза: «пружина лопнула» - психологическое сказуемое безъ выраженнаго психологическаго подлежащаго.

Уже изъ даннаго о книгѣ Пѣшковскаго читатели увидятъ, что въ его книгѣ встрѣчаются такія положенія, которыя до сихъ поръ въ популярныхъ синтаксисахъ не встрѣчались. Интересно его стремленіе разсматривать интонацію и ритмъ голоса, какъ основы синтаксическихъ фактовъ. Въ общемъ кто не знакомъ съ трудами по синтаксису проф. О. Фортунатова, В. К. Пржезинскаго, А. Потебни, Буддэ, Paul'я «Prinzipien der Spachgeschichte», Miklosich'a «Ver gleichende Syntak.

der slov.Spt.» и Dellrück'a «Vergl. Syntak der indogerm. Spr.», тому будетъ интересно прочитать данную книгу Пѣшковскаго.

8. Проф. В. В. Сиповскій. Элементарная грамматика Вып. I. Вводный курсъ. По разработкѣ матеріала и доступности можетъ употребляться въ видѣ учебника въ высшихъ начальныхъ училищахъ.

9. П. В. Красногорскій. Этимологія рус. яз. Курсъ младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, изложенный въ примѣрахъ и выводахъ, ц. 40 к. 1913 г. Пригоденъ въ качествѣ учебника въ высшемъ начальномъ училищѣ.

10. В. Харціевъ. Учебникъ рус. яз., часть первая. Этимологія и синтаксисъ. Съ задачами, вопросами для наблюденія надъ рѣчью устной и письменной и упражненіями въ развитіи рѣчи. Ц. 25 к. Часть вторая. Синтаксисъ. Задачи, вопросы и упражненія въ самостоятельномъ изложеніи. Ц. 20 к. Очень интересный учебникъ съ приложеніемъ новыхъ методическихъ требованій. Особенностью его является связываніе изученія грамматики съ самостоятельнымъ творчествомъ учениковъ и привлеченіемъ картинъ, какъ пособій при изученіи грамматики. По объему соотвѣтствуетъ вполнѣ курсу грамматики высш. нач. учил.

10. Въ связи съ грамматикою Харціева укажу на «Новую практическую грамматику» Шапошникова. Двѣ части. Издана рукописнымъ шрифтомъ и со внесеніемъ въ тексты картинокъ для оживленія и облегченія усвоенія содержанія. Рисунки въ этой грамматикѣ мало связаны съ грамматическимъ матеріаломъ и, являются какъ-бы чуждымъ элементомъ. По содержанію и объему она отвѣчаетъ задачамъ начальной школы.

12. Брешенковъ. Курсъ рус. синтаксиса для младшихъ классовъ сред. учебн. зав., реформированный по научнымъ даннымъ изслѣдованіямъ проф. Потебни, проф. Овсянико-Куликовскаго и др. По элементарности не подходитъ къ курсу высшаго начальнаго училища.

13. Чернышевъ. Правильность и чистота русской рѣчи. Необходимое справочное пособіе при стилистическо-грамматическихъ недоумѣніяхъ и разногласіяхъ.

14. В. П. Новая краткая этимологія с упрощенным алфавитом. Тифлис. 1912 г. Авторъ излагаетъ русскую этимологію, выбросивъ лишнія буквы изъ русскаго алфавита: і,

ѳ, ѣ, безъ ъ на концѣ и вводя новую орѳографію. Изъ за повизны въ школѣ не употребляется.

Кромѣ указанныхъ грамматикъ учителю высш. нач. учил. небезполезно познакомиться съ исторіею русскаго языка и діалектологіей по трудамъ профессоровъ Богородицкаго, Будде, Фортунатова, Поржезинскаго.

Методики русской грамматики:

Методики русской грам.

1. В. Зелинскій. Методическія указанія и образцовые уроки по преподаванію русской элементарной грамматики. Сводъ методическихъ разъясненій и образцовыхъ грамматическихъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными русскими педагогами. Третья часть его «Методической хрестоматіи для обученія русскому языку».

Зелинскій въ первомъ отдѣлѣ даетъ сводъ мнѣній извѣстныхъ русскихъ методистовъ о задачахъ, цѣли, методахъ обученія грамматикѣ, излагаетъ виды грамматическихъ упражненій, планъ и ходъ урока, практическія упражненія въ языкѣ: грамматическій разборъ, диктовка, списываніе, письмо наизусть и проч. Во второмъ отдѣлѣ помѣщены образцы, примѣры и планы уроковъ. Старая, но очень полезная и необходимая методика грамматики.

2. П. Е. Бочкаревъ. Новая методика рус. яз., часть II. Правописаніе и грамматика 1 р. 50 к. Пермь, 1912 г.

Авторъ выдвигаетъ методъ аналогіи и считаетъ его основнымъ при обученіи грамматикѣ; онъ стремится учениковъ сдѣлать творцами грамматики на основаніи запаса ихъ знаній. Въ первой половинѣ книги излагаетъ свои методическія соображенія, во второй половинѣ книги даетъ разработанный методическій курсъ рус. элементарной грамматики начальной четырехгодичной школы, разбивая его на курсы по отдѣленіямъ. Горячность методическаго разсужденія автора располагаетъ читателя въ пользу его методики.

3. Тростниковъ, М. А. Методика грамматики рус. литературнаго языка. Ц. 50 к. Юрьевъ.

Послѣ введенія и краткаго изложенія методовъ обученія грамматики авторъ даетъ разработанный методически полный систематическій курсъ рус. грамматики. Въ опредѣле-

шіяхъ держится взглядовъ Потебни. Учителю высш. нач. уч. ее нужно имѣть подъ руками.

4. С. Н. Прядкинъ. Изъ методики русской грамматики: I—Правила употребленія знаковъ препинанія. II— буквы ѣ: А) въ корняхъ, Б) словообразовательныхъ звукахъ и В) окончаніяхъ измѣняемыхъ частей рѣчи и неизмѣняемыхъ. III—переноса частей словъ изъ одной строки въ другую. Отдѣльн. оттискъ изъ «Филологическихъ записокъ» за 1904 годъ.

Заглавіе указываетъ на ея содержаніе. Единственная методика, гдѣ разработаны ходы уроковъ обученія постановкѣ знаковъ препинанія. Необходимое пособіе учителю высш. начальн. учил.

5. Проф. Н. Кульманъ. Методика рус. яз. Отдѣлъ ея—методика грамматики заслуживаетъ большого вниманія по содержательности и методичности, а также по историческому очерку развитія грамматики и отношенія къ ней. Съ авторомъ нельзя согласиться въ курсовой программѣ по грамматикѣ: слишкомъ ужъ онъ ея упрощаетъ, а въ высш. нач. училищѣ долженъ быть систематическій курсъ рус. грамматики.

6. Методическіе курсы для начальн. учителей—лѣтомъ 1912 г. въ м. Боржомѣ. Отчетъ окружн. инсп. А. И. Словинскаго. Въ этомъ отчетѣ данъ живой конспективный очеркъ методики грамматики и съ нимъ нужно познакомиться учителю высшаго начальнаго училища.

Конспектъ урока по грамматикѣ.

Условныя предложенія.

Цѣль урока—дать понятіе объ условныхъ предложеніяхъ и довести учениковъ до усвоенія ихъ.

Планъ урока.

1. Предварительная бесѣда: что такое придаточное предложеніе и какіе виды ихъ извѣстны ученикамъ.

2. Примѣры для анализа формальныхъ и логическихъ свойствъ условныхъ предложеній, запись ихъ въ тетради и анализъ.
3. Выводы объ отличительныхъ признакахъ условныхъ предложеній.
4. Примѣры учениковъ изъ пройденныхъ произведеній и самими ими придуманныхъ.
5. Разборъ текста книжнаго.
6. Задачи.

Ходъ урока.

В. Что называется придаточнымъ предложеніемъ?

О. Придаточнымъ предложеніемъ наз. такое предложеніе, которое поясняетъ какой нибудь членъ главнаго предложенія.

У. Перечислите виды придаточныхъ предложеній, которыя вамъ извѣстны.

Ученики перечисляютъ: прид. опредѣлительныя, дополнительныя, обстоятельства времени, мѣста, цѣли, образа дѣйствія и причины.

Учит. Мы познакомимся еще съ однимъ видомъ придаточныхъ предложеній. Я на доскѣ запишу примѣры, а вы ихъ спишите въ свои грамматическія тетради, оставивъ строчку для заглавія.

1. Если есть у тебя деньги, то (въ такомъ случаѣ) дай ихъ мнѣ въ займы.
2. Если бъ ростомъ я съ теленка былъ, то спеси бы со львовъ и барсовъ я посбилъ. (Крыл.).
3. Когда въ товарищахъ согласья нѣтъ, на ладъ ихъ дѣло не пойдетъ. (Крыл.).
4. Какой бы шумъ вы всѣ здѣсь подняли, друзья, когда бы это сдѣлалъ я. (Крыл.).
5. Я какъ захочу да налечу, такъ царскій подлинно кусочекъ подхвачу. (Крыл.).

Учит. Прочитайте первую фразу.

Учен. читаютъ.

В. О чемъ говорится въ фразѣ?

О. О томъ, чтобы далъ одинъ другому деньги въ займы.

В. При какомъ условіи?
О. Если есть у тебя деньги.

В. Что же выражается въ этомъ предложеніи?
О. Условіе исполнимости дѣйствія—одолженія денегъ въ займы.

В. Которое изъ данныхъ предложеній поясняетъ другое?
О. Предложеніе «если есть у тебя деньги» поясняетъ предложеніе «то (въ такомъ случаѣ) дай ихъ мнѣ въ займы».

У. Какое же изъ нихъ главное и какое придаточное?
О. Главное—«то (въ такомъ случаѣ) дай ихъ мнѣ въ займы». Придаточное—«если есть у тебя деньги».

Учит. Подчеркнемъ волнистою чертою придаточное предложеніе.

В. Какъ называются члены предложеній—если—то, въ такомъ случаѣ?
О. Союзами.

В. Какіе соотвѣтствующіе союзы?
О. Если—то (въ такомъ случаѣ).

Учит. Подчеркнемъ ихъ стрѣлами и выпишемъ въ сторонѣ.

Для записи союзовъ можетъ быть употребляема другая доска. Ученики въ своихъ тетрадяхъ пишутъ союзы подъ образцовыми примѣрами. Надъ союзами пишется заглавіе: «союзы въ условныхъ предложеніяхъ», но это полное заглавіе надписывается только послѣ анализа всѣхъ предложеній и выводовъ. Ученики въ тетрадяхъ оставляютъ мѣсто для заглавія надъ союзами условныхъ предложеній. Послѣ примѣненія графическаго метода все предложеніе получаетъ уже такой: Если есть у тебя деньги, то дай ихъ мнѣ въ займы.

Подобнымъ образомъ выясняются формальныя и логическія особенности другихъ условныхъ предложеній, только добавляется о возможности замѣны союзовъ когда, когда бы, какъ союзомъ если, если бы. У учениковъ уже готовится выводъ, что придаточныя условныя предложенія выражаютъ возможность исполненія дѣйствія главнаго предложенія, а въ сторонѣ получается запись союзовъ:

если—то, въ такомъ случаѣ,
если бы—то, въ такомъ случаѣ,
когда (если)—тогда
когда бы (если бы)—тогда бы,
какъ (если)—такъ.

Далѣе можно перейти къ выясненію того, что соотвѣтствующіе союзы главнаго предложенія могутъ быть выпущены. Ведется дѣло такъ:

Учит. Назовите союзы главныхъ предложеній.

Ученики называютъ.

Учит. А можно ихъ выпустить безъ ущерба для смысла фразы? Попробуйте сдѣлать.

Ученики продѣлываютъ и убѣждаются, что ихъ можно выпустить. Для ясности можно ихъ поставить въ скобки или легонько зачеркнуть.

Не мѣшаетъ обратить вниманіе на то, что характернымъ союзомъ для условныхъ предложеній является если, если бы. Можно повести дѣло прямѣе, спросивъ учениковъ, какой, по ихъ мнѣнію, самый характерный союзъ для условныхъ предложеній. Ученики, посмотрѣвъ на запись союзовъ на доскѣ, видятъ, что такимъ союзомъ является если, если бы.

Учит. Почему?

Ученики. Потому что имъ можно замѣнить всѣ другіе союзы, употребляющіеся въ придаточныхъ предложен.

Учитель. Повторимъ теперь все, что мы нашли при анализѣ предложеній.

Ученики повторяютъ и говорятъ, что они нашли, во-первыхъ, то, что есть особый разрядъ предложеній, одно изъ которыхъ объясняетъ исполнимость дѣйствія другого предложенія; во-вторыхъ, союзы тамъ такіе (называютъ ихъ)..., въ главныхъ предложеніяхъ они могутъ опускаться; изъ нихъ характерный—если, если бы.

Учит. Какъ же назовемъ такія придаточныя предложенія?

Учен. Условными, т. к. они выражаютъ условія исполненія дѣйствій.

В. На какой вопросъ отвѣчаютъ?

О. Въ какомъ случаѣ, при какомъ условіи.

Выводъ отшлифовывается и дается литературное опредѣленіе условныхъ предложеній.

Затѣмъ переходятъ къ выясненію способовъ выраженія условныхъ предложеній чрезъ повелительное наклоненіе, въ формѣ вопросовъ и чрезъ дѣепричастіе.

Учит. Запишите слѣдующіе примѣры, которые я вамъ напишу на доскѣ:

«Не будь на то Господня воля, не отдали бы Москвы». (Лерм.).

«Брожу ль я вдоль улицъ шумныхъ, вхожу ль въ многолюдный храмъ, сижу ль средь юношей безумныхъ,—я предаюсь своимъ мечтамъ» (Пушк.).

Давши слово, держись, а не давши слова крѣпись.

Учит. Въ разобранныхъ раньше предложеніяхъ условіе выражалось чѣмъ?

О. Полнымъ предложеніемъ съ союзомъ; сказуемое поставлено было въ сослагательномъ наклоненіи.

Учит. Посмотрите на примѣры, какъ выражено условіе въ приведенныхъ примѣрахъ?

Ученики отвѣчаютъ, что условіе выражено въ первомъ предложеніи повелительнымъ наклоненіемъ, союзы опущены, во второмъ предложеніи въ формѣ вопроса съ союзомъ ль, въ третьемъ—дѣепричастіемъ безъ союза.

Учит. Какъ же можетъ быть выражено условіе?

Ученики повторяютъ. Если затруднятся прямо подмѣтить способы выраженія, придется продѣлать тщательный анализъ логики предложеній чрезъ посредство вопросовъ; гдѣ первое и второе предложенія въ первой, второй, третьей фразѣ? Какое какимъ обусловливается? Какое дѣйствіе исполнимо и при какомъ условіи? Въ чемъ поставлено сказуемое придаточнаго предложенія? Есть ли союзы?

Общая катехизація. Что выражаютъ придат. условныя предложенія и какъ они выражаются?

Ученики даютъ полное опредѣленіе придаточныхъ условныхъ предложеніяхъ.

Здѣсь вводится пунктуаціонный отдѣлъ по вопросу, какими знаками препинанія отдѣляются придаточныя условныя отъ главныхъ предложеній.

Затѣмъ ученики придумываютъ свои примѣры, анализируютъ ихъ и наилучшіе, удачные записываются въ грамматическія тетради.

Разборъ книжнаго текста.

Задачи на домъ. Придумайте и напишите въ своихъ грамматическихъ тетрадяхъ два примѣра съ союзами если, если бы, одинъ примѣръ съ союзомъ когда бы, одинъ примѣръ, гдѣ бы условіе выражено было повелительнымъ наклоненіемъ и одинъ примѣръ, гдѣ бы условіе выражено было дѣепричастіемъ. Наконецъ, придумайте и напишите придаточныя условныя предложенія къ слѣдующимъ главнымъ предложеніямъ:

а) Вся деревня сгорѣла бы,....

б) Я уѣду въ Петроградъ,...

Кромѣ того для устнаго упражненія въ классѣ могутъ быть взяты задачи изъ «Развитія рѣчи» 4 г. обученія, вып. II, Лопырєвой, Соловьевой, Тихѣевой и Ціонглинской, стр.. 102 — 103.

Церковно-славянскій языкъ.

Оффиціальное положеніе ц.-сл. языка въ в. н. у.

Въ „Положеніи о высшихъ начальныхъ училищахъ о церковно-славянскомъ языкѣ сказано: „При преподаваніи русскаго языка должны быть сообщаемы элементарныя свѣдѣнія по церковно-славянскому языку въ объемѣ, необходимомъ для изученія русскаго языка“ (ст. 8, прим. 2).

Назначеніе ц.-сл. языка.

Изъ этого положенія видно, что церковно-славянскому языку придается чисто служебное назначеніе, а не самостоятельное, именно, сообщаемыя свѣдѣнія должны служить къ лучшему пониманію и изученію русскаго языка. Этимъ положеніемъ опредѣляются и матеріалъ и объемъ изученія.

Что изучать и въ какомъ объемѣ?

Необходимо сообщать изъ церковно-славянскаго только то, что содѣйствуетъ уразумѣнію русскаго языка. Въ настоящее время существуютъ два языка церковно-славянскихъ—древній и новый. Изъ нихъ для пониманія образованія формъ спряженій и склоненій русскаго языка, для происхожденія словъ имѣетъ преимущественное значеніе древній церковно-славянскій языкъ, а не ново-славянскій языкъ; поэтому, и нужно ввести древній церковно-славянскій языкъ.

Предъ изученіемъ церковно-славянскаго языка нелишне познакомить учениковъ съ начальными свѣдѣніями изъ

славяновѣдѣнія, гдѣ объявились славянскіе языки, въ какомъ родствѣ они находятся съ другими языками, въ какомъ взаимоотношеніи они между собою; здѣсь очень умѣстно показать наглядно чрезъ графическій рисунокъ о раздѣленіи славянъ на восточныхъ и западныхъ и сказать о роли и значеніи русскихъ въ возрожденіи славянства, для культуры и цивилизаціи человѣчества; можно и слѣдуетъ противопоставить славянъ и нѣмцевъ, указывая на постоянныя стремленія нѣмцевъ уничтожить славянъ. Эти предварительныя свѣдѣнія не должны затмѣвать главнаго назначенія др.-ц.-сл. языка въ высшемъ начальномъ училищѣ.

Что же будетъ содѣйствовать изъ др.-ц.-сл. языка уразумѣнію русскаго языка?

Для пониманія различныхъ фонетическихъ и морфологическихъ явленій современнаго русскаго языка важно знать слѣдующее изъ грамматики др.-ц.-сл. яз.:

1. чередованіе гласныхъ и согласныхъ въ древн. ц. сл языкѣ, въ особенности юсы и полногласіе;
2. склоненія именъ существительныхъ;
3. образованіе склоненій именъ прилагательныхъ.
4. образованіе спряженій и въ особенности т. н. архаическаго спряженія.

Знаніе правилъ смягченія гласныхъ и согласныхъ въ др. ц. сл. языкѣ помогаетъ понять словообразованіе въ современномъ языкѣ—Богъ-божескій, человѣкъ-человѣческій; бѣглые о и е въ русскомъ языкѣ изъ глухихъ ъ и ь становятся понятнѣе, напр. дьнь, дня, сънъ -сна. Юсы большой и малый приближаютъ къ пониманію глагольныхъ формъ и многихъ русскихъ словъ—жать-жьму-жьну, дать-надменный. Полногласіе — это замѣчательная своеобразность русскаго языка—объясняетъ существованіе словъ въ двухъ формахъ—неполногласной и полногласной, напр. врагъ-ворогъ, врата-ворота, градъ-городъ, прахъ-порохъ, среда-середа. Знаніе склоненій др. ц. сл. яз. объясняетъ разныя исключенія въ русскомъ языкѣ и даетъ понять, какіе остатки отъ нихъ сохранились въ современномъ русскомъ языкѣ; такъ понятны звательные падежи—Боже, Іисусе; созвучность формъ родит. пад. мн. числа и именит. пад. един. числа—глазъ, солдатъ, аршинъ... нарѣчіе „замужъ“ является по-

нятнымъ, какъ винит. пад. ед. числа; остатки двойственнаго числа въ рус. языкѣ—два брата, двоюродный, воочію безъ знанія склоненій др. ц. сл. яз. непонятны. Что такое именное склоненіе именъ прилагательныхъ и образованіе склоненія полныхъ именъ прилагательныхъ чрезъ присоединеніе къ окончанію именного склоненія соотвѣтствующихъ падежей мѣстоименія и, ꙗ, і·є, очевидны въ др. ц. сл. языкѣ. Степени сравненія, всѣ исключенія при образованіи степеней сравненія, образованіе и правописаніе им. числительныхъ, измѣненіе по родамъ прошедшаго времени, „бы“, процессъ образованія спряженій глаголовъ въ настоящемъ и будущемъ времени, флексіи неопредѣленнаго наклоненія и дѣепричастія, какъ бывшаго краткаго причастія въ именит. падежѣ, образованіе и правописаніе нарѣчій—вчера, крайне, вчернѣ... грамматическія формы въ народныхъ произведеніяхъ, въ былинахъ, сказкахъ, напр. въ глубокіихъ моряхъ, червленымъ вязомъ, двойной именительный и его трансформація—всѣ эти особенности русскаго современнаго языка освѣщаются грамматикою др. ц. сл. языка. Если др. ц. сл. языкъ имѣетъ въ высш. нач. у. чисто служебное значеніе, указанное выше, разумѣется, только на приведенныя здѣсь отдѣлы грамматики др. ц. сл. языка и нужно обратить вниманіе, при этомъ разсмотрѣть ихъ съ указываемой утилитарной точки зрѣнія примѣнительно къ официально-намѣченной цѣли прохожденія ц. сл. языка въ высш. нач. у.

Методъ изученія др. ц. сл. яз. въ высш. н. у.

Систематическое прохожденіе грамматики др. ц. сл. языка въ высшемъ начальномъ училищѣ невозможно. Ученики имѣютъ сравнительно мало уроковъ по русскому языку и спеціальное изученіе грамматики др. ц. сл. языка было бы въ ущербъ русскому языку; оно отняло бы много времени и въ тоже самое время не дало возможности ввести учениковъ въ указываемую филологическую тонкость русскаго языка. По опыту говоримъ, что при недостаточномъ числѣ уроковъ по др. ц. сл. основательное прохожденіе его для указываемыхъ цѣлей невозможно и всѣ сопоставленія формъ др. ц. сл. съ русскими остаются малопонятными имъ. Ихъ филологическое развитіе слишкомъ слабое, чтобы всецѣло охватить намѣчаемое здѣсь отношеніе др. ц. сл. языка къ современному и понять во всѣхъ деталяхъ словообразованіе и морфологію русскаго языка. Хорошо, если ученики

только подведены будутъ къ уразумѣнію указываемыхъ выше филологическихъ явленій. Въ закавказскихъ школахъ и этого даже добиться нельзя, т. к. ученики съ трудомъ говорятъ по русски и училища едва-едва только вырабатываютъ правильную русскую рѣчь у нихъ. Въ этихъ школахъ др. ц. сл. яз. не слѣдуетъ преподавать. Что же касается россійскихъ училищъ, и тамъ ученики со всѣми формами др. ц. сл. должны быть ознакомлены чрезъ чтенія древнецерковно-славянскихъ книгъ, въ частности, Остромирова евангелія и чрезъ непосредственное наблюденіе учениками формъ склоненій и спряженій др. ц. сл. яз.

Приведемъ примѣръ, какъ слѣдуетъ вести чтеніе и наблюденіе надъ формами языка др. ц. сл. яз.

Їисоусоу рождьшоусѧ въ Виѳлеемѣ Іудейстѣиемь, въ дьни Ирода цесарѧ, се, влъси отъ въстока придоша въ Иерусалимъ. Їисоусоу рождьшоусѧ въ Виѳлеемѣ Іудейстѣи сѧ. Когда Іисусъ родился въ Виѳліемѣ Іудейскомъ. Дательный самостоятельный. Въ какомъ падежѣ поставлено Іисоусоу? Въ какомъ рождьшоусѧ? Если ученики затрудняются отвѣтить, надо отдѣлить частицу сѧ и спросить: на какой падежъ оканчивается? О. дат. п. Слѣдовательно, какой падежъ? О. дат. п. Въ чемъ особенность оборота рѣчи? Подлежащее и сказуемое поставлены въ дат. падежѣ, а переводится полнымъ временнымъ предложеніемъ. Слѣдовательно, дательный самостоятельный что изъ себя представляетъ? Сокращенное придаточное предложеніе обстоятельства времени, союзъ опускается, а подлежащее ставится въ дательн. пад. и сказуемое выражается причастіемъ въ дат. пад. Подлежащее одинаково въ придаточномъ и главномъ? Различно. Учит. Дат. самостоятельный возможенъ при различныхъ подлежащихъ въ придаточномъ и главномъ. Начало глагола рождьшоусѧ? Родитисѧ. Почему жд? Смягченіе д въ жд. Нѣтъ ли подобныхъ явленій въ русскомъ языкѣ? Родить-рожденіе, Рождество, ходить-хожденіе. Іудейстѣиемь—какая особенность въ окончаніи? Полное, составленное изъ именного окончанія и предложнаго падежа относительнаго мѣстоименія и-ѣ-е. Ст. смягчено изъ ск: Іудейскѣ. Нѣтъ ли въ русскомъ языкѣ подобнаго чередованія? Искать-истецъ: ск. → ст. Какъ просклонять

данное прилагательное? Смотрятъ въ склоненія и склоняютъ. Въ дьни. Какая особенность въ начертаніи? Ь сохранился. Дьни отъ дьнь, день ь=є

Влъсви—именит. пад. мн. числ., смягчено въ отличіе отъ винит. п. влъхвы, влъхъ —волхъ; ъ=о ъ послѣ плавной л; въ русскомъ какъ? Приведите подобные примѣры въ русскомъ языкѣ? Полкъ, волкъ. Учит.: въ древн. ц. сл. яз. эти слова писались бы какъ? По аналогіи съ влъхвъ? Плъкъ, влъкъ.

Въстокъ—востокъ; ъ=о.

Приатод—Какіе составные части? Гдѣ окончаніе? Какъ проспрягать глаголъ въ этой формѣ? Смотрятъ въ грамматику и спрягаютъ.

Иерусалимъ. Какая особенность въ начертаніи? Какой выводъ отсюда?

Подобныя упражненія могутъ содѣйствовать уразумѣнію русскаго языка.

Объ учебникѣ по др. ц. сл. яз.

Заканчивая о др. ц. сл. языкѣ въ высшемъ начальн. у., мы находимъ необходимымъ высказать пожеланіе, чтобы грамматика и матеріалъ для чтенія были въ одной книгѣ для удобства постоянныхъ справокъ въ грамматикѣ попутно съ чтеніемъ и лексическимъ разборомъ читаемаго. Изъ существующихъ учебниковъ по древн. ц. сл. языку съ матеріаломъ для чтенія назовемъ грамматики др. ц. сл. языка Флерова, Смирновскаго, Карскаго, Грунскаго, Колюбакина, Ветухова. Критика на учебники Карскаго, Грунскаго, Колюбакина и Ветухова у Тростникова въ брошюрѣ: „Объ учебникахъ по русскому языку“ 15 коп. Юрьевъ.

Пособія.

Методическія указанія по веденію уроковъ др. ц. сл. языка въ высш. н. у. даются у Данилова въ „Русскомъ языкѣ“.

Слѣдующія методики излагаютъ методы обученія новоцерковному славянскому языку и имѣютъ только косвенное значеніе для веденія уроковъ по др. ц. сл. языку.

А. Италинскій. Церковно-славянскій языкъ въ народной школѣ. Методическій очеркъ. 1909 г. 35 к.

Кашменскій. Опытъ примѣрныхъ уроковъ церковнославянскаго языка въ народной школѣ. 1904 г., 20 коп.

В. Раевскій. О преподаваніи церковно-славянскаго языка въ начальныхъ училищахъ. 35 к.

А. Соколовъ. Методика обученія церковно-славянскому языку. 1896 г., 75 к.

Обученіе орѳографіи.

Ахиллесова пята русскихъ учителей.

Чрезвычайно больное мѣсто учителей русскаго языка—орѳографія учениковъ и учениць. Правительство и общество предъявляютъ большія требованія къ орѳографичности учащихся и превращаютъ ее даже въ мѣрило образованности учащихся. Требуется, чтобы учащіеся въ старшихъ классахъ гимназій не дѣлали ошибокъ. И много, очень много достается учителямъ русскаго языка за орѳографическія ошибки, допускаемыя учащимися въ письменныхъ работахъ. Начальство упрекаетъ и общество ругаетъ. Ошибки учащихся—вѣчный источникъ всякаго рода и со всѣхъ сторонъ непріятностей для учителей русскаго языка.

Между тѣмъ учителя русскаго языка употребляютъ очень много времени и всякихъ методовъ, чтобы научить учениковъ орѳографіи, особенно много работы у учителей Кавказскихъ школъ, гдѣ преобладаетъ инородческій, туземный элементъ. Вотъ отрывокъ изъ одного сочиненія ученика перваго четырехкласснаго городского училища г. Тифлиса изъ туземцевъ: «У одного крѣстьянина былъ мальчикъ звали его Магнисъ. Однажды вѣэтомъ селѣніи хадилъ багатій купѣцъ. Разъ купецъ пришолъ крестьянинъ и сказалъ, что давай твой синъ я его вазму Городу я его школу дамъ и научу читать...» Достаточно этого отрывка, чтобы судить объ орѳографіи учениковъ, съ которою встрѣчаются учителя русскаго языка.

Причины ошибокъ.

Причины ошибокъ: во-первыхъ, незнаніе грамматики. напр., «къ папе», «сидишь»; особенно это незнаніе грамматики сказывается на пунктуаціи; во-вторыхъ, незнаніе русской литературной рѣчи и излишнее довѣріе произношенію, напр., приведенный выше отрывокъ изъ сочиненія; особенно эта причина сильна въ школахъ съ инородческимъ, туземнымъ составомъ. До школы и во время ученія въ школѣ ученики говорятъ на своемъ народномъ языкѣ и мало слы-

шатъ литературной рѣчи, а это особенно сильно отражается на орѳографичности ихъ. Вліяніе семьи и среды очень замѣтно бываетъ въ началѣ учебнаго года. Замѣчено, что ученики въ теченіе лѣтнихъ каникулъ въ значительной мѣрѣ разучиваются правильно писать вслѣдствіе того, что мало имѣютъ соприкосновенія съ чистою литературною рѣчью. Въ-третьихъ, ошибки дѣлаются отъ неумѣнія согласовать знаніе грамматики съ произношеніемъ, напр., ученикъ знаетъ, что во-второмъ лицѣ един. числа пишется ешь, а подъ вліяніемъ выговора пишетъ «забудишь», вмѣсто «учиться»—учится, богатіій... Наконецъ, играетъ большую роль въ орѳографичности учениковъ состояніе психическихъ силъ учениковъ. Утомленіе и слабое развитіе активнаго вниманія считаются не безъ основанія главными причинами безграмотности учениковъ. Въ концѣ сочиненій и диктантовъ, вообще всѣхъ письменныхъ работъ значительнаго объема всегда встрѣчается бо́льшее число ошибокъ, чѣмъ въ началѣ работы. Часть ихъ несомнѣнно психологическія ошибки. Пишется, напр. вдругъ «чула» вмѣсто «чуланъ». Описки въ большинствѣ случаевъ имѣютъ психологическую причину и объясняются утомленіемъ пишущаго.

Экспериментал. психологія объ ошибкахъ. Опыты Сикорскаго.

Экспериментальное изслѣдованіе ошибокъ можно заимствовать изъ опытовъ Сикорскаго и Гепфнера надъ диктовками.

Сикорскій произвелъ опытъ надъ утомленіемъ учениковъ чрезъ посредство диктовокъ и его опыты доказываютъ ростъ ошибокъ въ нихъ подъ вліяніемъ утомленія. Онъ заставлялъ учащихся шести разныхъ классовъ (въ возрастѣ отъ 9 до 17 л.) писать въ продолженіе четверти часа диктовки; диктовки въ каждомъ классѣ писали два раза—до начала уроковъ и послѣ окончанія. Психологическій анализъ ошибокъ ясно доказалъ, что значительное возрастаніе количества ошибокъ въ диктовкахъ, слѣдовавшихъ по окончаніи учебныхъ занятій, сравнительно съ диктовками утренними, во всѣхъ классахъ безъ исключенія объясняется общимъ утомленіемъ учащихся во время занятій.

Опыты Гепфнера.

Чрезъ нѣсколько лѣтъ опыты съ диктовками были повторены Гепфнеромъ. Опыты его отличались отъ опытовъ Сикорскаго тѣмъ, что диктовки писались въ продолженіе двухъ часовъ безъ перерыва. Средній возрастъ испытуемыхъ былъ 9 лѣтъ. Всякая продиктованная фраза повторялась сна-

чала нѣкоторыми учениками, затѣмъ хоромъ всѣмъ классомъ и послѣ этого писалась учениками. Всего продиктовано было 19 предложеній приблизительно равной величины. Общее количество ошибокъ всѣхъ учениковъ распредѣлялось такъ:

Предложенія . .	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Число ошибокъ.	9	11	7	13	10	36	28	39	32	29	41	31	66	32	63	55	56	54	119

Гепфнеръ вычислилъ % отношенія числа ошибокъ, допущенныхъ въ каждомъ предложеніи, къ количеству заключенныхъ въ немъ буквъ (т. е. привелъ всѣ данныя предложенія къ одной длинѣ) и получилъ слѣдующія цифры:

Предложенія . . .	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
% колич. ошибокъ	0,936	0,924	0,805	0,641	0,680	2,232	2,044	2,418	2,688	2,755
Предложенія . . .	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
% колич. ошибокъ	3,731	1,922	4,818	2,688	3,402	4,125	4,704	2,592	6,426	

Результаты выступятъ еще очевиднѣе, если взять во вниманіе среднія ариѳметическія изъ данныхъ количествъ. Авторъ подвергъ полученныя числа такой переработкѣ:

Предложенія.	Средн. ариѳм. % количества ошибокъ.	Среднее ариѳметич.	Округл.	Разница.
1— 2	0,930	0,827	0,8	
3— 4	0,723			
				1
5 — 6	1,456	1,844	1,8	
7— 8	2,231			
				1
9—10	2,722	2,755	2,8	
11—12	2,826			
				1
13—14	3,753	3,759	3,8	
15—16	3,764			
				1,2
17—18	3,648	5,037	5	
19	6,426			

Изъ этого видно, что, по наблюденіямъ Гепфнера, возрастаніе ошибокъ идетъ въ среднемъ пропорціонально произведенной работѣ.

Анализъ ошибокъ по даннымъ Сикорскаго и Гепфнера.

При анализѣ ошибокъ Сикорскій и Гепфнеръ классифицировали ихъ.

Сикорскій отмѣтилъ четыре главнѣйшихъ вида ошибокъ:

1) ошибки фонетическія и артикуляціонныя, происходящія отъ искаженія слуховыхъ и рѣчедвигательныхъ образовъ слова;

2) ошибки графическія («описки»), происходящія изъ смѣшенія или искаженія рукодвигательныхъ образовъ слова;

3) ошибки психическія (пропуски, перестановки и замѣщенія цѣлыхъ словъ);

4) неопредѣленныя.

Недостаткомъ этой классификаціи является невыдержанность основанія дѣленія и противоположеніе психическимъ ошибкамъ фонетическихъ, артикуляціонныхъ и графическихъ, т. к. и эти ошибки м. б. психическими.

Гепфнеръ далъ нѣсколько иную классификацію ошибокъ. Онъ на основаніи внѣшняго характера ошибокъ раздѣлилъ ихъ на пять видовъ:

1) пропускъ одного изъ элементовъ письма (слова, слога, буквы);
2) вставка новыхъ элементовъ;
3) замѣна одного элемента другимъ;
4) перестановка данныхъ элементовъ;
5) удвоеніе или упрощеніе ихъ (двугласная замѣняется одною гласною или обратно).

Всѣ эти ошибки неодинаково часто встрѣчаются и количество ихъ измѣняется подъ вліяніемъ утомленія. Вотъ таблица, показывающая сравнительное отношеніе разнаго вида ошибокъ, сдѣланныхъ въ диктовкахъ при опытахъ Гепфнера:

Предложенія.	Количество ошибокъ въ % отношеніи къ числу буквъ даннаго предложенія.				
	Пропускъ.	Вставка.	Замѣщеніе.	Удвоеніе и упрощеніе.	Перестановка.
1— 4	0,042	0,021	0,252	0,252	0
5— 8	0,091	0,017	0,272	0,901	1 случай.
9—12	0,280	0,120	0,540	1,040	0
13—16	0,255	0,136	0,357	1,887	1 случай.
17—19	0,589	0,209	0,304	1,691	1 случай.

Изъ этой схемы являются наиболѣе характерными для показателя возрастанія ошибокъ подъ вліяніемъ утомленія кривыя, заключающія вставки и пропуски. Чѣмъ же объясняется увеличеніе вставокъ и пропусковъ? Гепфнеръ двѣ причины находитъ: первая—воздѣйствіе обычной рѣчи, вторая заключается въ самомъ процессѣ письма. Обычная рѣчь отличается отъ книжной и ученику приходится воспроизводить на бумагѣ школьную формъ словъ; съ наступленіемъ утомленія правильное воспроизведеніе книжныхъ, школьныхъ формъ слова прекращается, а выступаютъ въ сознаніи ярче обычныя разговорныя формы ихъ, которыя чрезъ рукодвигательные процессы письма попадаютъ на бумагу. Вторая причина, заключающаяся въ процессѣ письма, соприкасается съ первою въ рукодвигательныхъ процессахъ. Письмо современемъ механизируется, но механизмъ его нарушается, если сознаніе утомляется и перестаетъ контролировать написанное.

Наконецъ, могутъ вліять на ошибки ложныя аналогіи чрезъ сопоставленіе зрительныхъ, слуховыхъ, моторныхъ образовъ разныхъ словъ и чрезъ смѣшеніе одного слова цѣликомъ или частично съ другимъ [1]).

Борьба съ ошибками.

Учителя героически борятся съ безграмотностью учащихся и, главнымъ образомъ, чрезъ грамматическія средства: обучаютъ ученикомъ грамматикѣ литературнаго языка, указываютъ на несоотвѣтствіе между орѳоэпіею и орѳографіею, на мѣстные выговоры словъ, но мало обращаютъ вниманія на психологическія основы орѳографіи. Степень орѳографіи сильно зависитъ отъ активности вниманія учащихся, ихъ памяти и общей свѣжести психическихъ силъ. Значительная часть ошибокъ объясняется утомленіемъ. Если оно есть причина безграмотности, нужно обратиться къ помощи врача и вообще заботиться объ общемъ развитіи учащихся. Къ мѣрамъ борьбы съ безграмотностью слѣдуетъ прибавить мудрое замѣчаніе Алферова. Онъ вполнѣ правильно замѣчаетъ, что обученіе правописанію можетъ крѣпко стоять и правильно итти только въ той школѣ, гдѣ оно составляетъ предметъ заботы всей школы; гдѣ и преподаватель ариѳметики въ задачѣ требуетъ

---

[1]) А. П. Нечаевъ. Современная экспериментальная психологія, т. 2, стр. 463—473.

орѳографическаго письма и не считаетъ эту сторону для себя посторонней; гдѣ и законоучитель не отказывается при случаѣ сдѣлать соотвѣтствующее указаніе, и каждый преподаватель долгомъ считаетъ обратить вниманіе на правописаніе учащихся, когда съ нимъ встрѣчается; иначе учителю русскаго языка бываетъ трудно бороться съ тѣмъ искаженіемъ его дѣла, которое можетъ рядомъ съ его работою идти на урокахъ другихъ предметовъ. (Алферовъ. Родной языкъ, 149 стр.). Это замѣчаніе слѣдуетъ помнить, такъ какъ у учащихся почему то складывается иногда убѣжденіе, что орѳографично писать важно работы по русскому языку, а работы по другимъ предметамъ можно писать и съ ошибками. Противъ ложнаго заблужденія учащихся направленъ приводимый совѣтъ Алферова.

Степень орѳографичности въ высшихъ нач. уч. Данныя нашей анкеты.

Въ настоящее время жалуются на упадокъ грамотности среди учащихся. Слѣдующія таблички показываютъ степень ея. Она составлена на основаніи анкетныхъ сочиненій 1912 г. городского четырехкласснаго училища г. Тифлиса.

Общее число словъ и ошибокъ.

Классы.	Количество сочиненій.	Общее количество словъ.	Ошибки.			
			Этим.	Стил.	Пункт.	Итого
I	34	3328	243	89	244	576
II	38	2909	208	64	217	489
III	37	6086	220	149	300	669
IV	13	3200	86	34	146	226
Итого.	122	15523	757	336	907	2000

Въ среднемъ на сочиненіе.

Классы.	Общее количество словъ.	Ошибки.				Средній % ошибокъ.	
		Этим.	Стил.	Пункт.	Итого.	Вообще.	Этим.
I	97,8	7,1	2,6	7,1	16,8	17,1	7,2
II	76,5	5,9	1,6	5,7	13,2	17,7	7,7
III	164,4	5,9	4,0	8,1	18,0	10,9	3,5
IV	261,5	6,6	2,6	11,2	20,4	7,8	2,5

Изъ табличекъ видно, какъ постепенно увеличивается степень грамотности учениковъ въ бывшихъ четырехклассныхъ городскихъ училищахъ, равносильныхъ нынѣшнимъ высшимъ начальн. училищамъ. Для очевидности наиболѣе интересны графы всѣхъ ошибокъ и средняго % ошибокъ на сочиненіе. Вмѣстѣ съ увеличивающимся лексическимъ развитіемъ учениковъ, поднимающагося съ 97,8 до 261,5 словъ на сочиненіе, возрастаетъ какъ будто бы и безграмотность учениковъ: общее количество ошибокъ на сочиненіе возрастаетъ съ 16,8 до 20,4. Но это увеличеніе не слѣдуетъ разсматривать, какъ признакъ увеличенія безграмотности. Гдѣ больше словъ, тамъ и больше должно быть ошибокъ. Но и при такомъ положеніи мы отмѣтимъ, что лексическое развитіе учениковъ оказываетъ благотворное вліяніе на грамотность учениковъ. Если 261,5:97,8, получается приблизительно 2,67... Слѣдовательно, почти въ три раза увеличивается лексическое богатство учениковъ. Если же 20,4:16,8, получается приблизительно 1,21... Увеличеніе ошибокъ къ общему числу словъ незначительно. А если 2,67:1,21, получается приблизительно 2,20... Значитъ, лексическое развитіе уменьшаетъ число ошибокъ за четыре года обученія въ 2,2. Здѣсь фактическое подтвержденіе тому извѣстному въ старыхъ методикахъ наблюденію, что чтеніе вообще содѣйствуетъ улучшенію орѳографичности. Еще убѣдительнѣе ростъ орѳографичности въ высшихъ начальныхъ училищахъ при просмотрѣ средняго % ошибокъ на сочиненіе. % ошибокъ въ училищѣ съ 17,1 падаетъ до 7,8. Раздѣливъ 17,1:7,8, получимъ приблизительно 2,1. Орѳографичность учениковъ удваивается за весь періодъ обученія въ училищѣ. Въ томъ числѣ развитіе этимологической орѳографичности выразится цифрами 7,2:2,5=2,88. Или этимологическая орѳографичность почти утраивается у учениковъ во время пребыванія ихъ въ училищѣ. Средній % ошибокъ вообще при 15523 словахъ и 2000 ошибкахъ выразится 12,8%, въ томъ числѣ этимологическихъ ошибокъ 3,5%. Вотъ степень орѳографичности въ училищахъ.

Реформа правописанія.

Среди мѣръ къ поднятію грамотности считаютъ реформу правописанія. Еще Ломоносовъ и Тредьяковскій ратовали за упрощеніе орѳографіи. Въ XIX в. увеличилось недовольство русскою орѳографіею и предлагались разные проекты ея упрощенія. Особенно усилилось это направленіе съ 60-хъ годовъ.

Въ 1862 г. по иниціативѣ В. Я. Стоюнина были организованы орѳографическія собранія для обсужденія вопросовъ правописанія и его упрощенія. Послѣ того вопросъ объ орѳографіи въ русскомъ обществѣ и печати не заглохъ, а продолжалъ по временамъ обсуждаться и снова выплылъ съ особою интенсивностью въ началѣ XX в. Въ началѣ 1904 г. при Академіи Наукъ была образована комиссія по вопросу объ русскомъ правописаніи, и выдѣлена ею подкомиссія для разсмотрѣнія вопросовъ правописанія, не связанныхъ съ исключеніемъ лишнихъ буквъ изъ русскаго алфавита. Затѣмъ наступившія общественно-политическія событія задержали работы комиссіи и подкомиссіи. Въ 1910 г. занятія возобновились и лѣтомъ 1912 г. вышли окончательныя постановленія Орѳографической Подкомиссіи. Коренныя измѣненія въ русскомъ правописаніи, предлагавшіяся Комиссіею Академіи Наукъ, Московскаго Педагогическаго Общества, Казанскаго Педагогическаго Общества, сводятся къ слѣдующему:

1. Исключаются лишнія буквы: ъ, ѣ, ѳ, і.

2. Ь не пишется послѣ шипящихъ въ концѣ словъ, напр. несеш, вещ.

3. Послѣ шипящихъ буквъ *ж*, *щ* и *ц*, писать о подъ удареніемъ: крючо́къ, печо́т, шо́л; различные же оттѣнки звуковъ, являющіеся вмѣсто *о* и *е* въ словахъ безъ ударенія послѣ *ч*, *щ*, *ж*, *ш*, *ц* передавать чрезъ *е*: пчела, вышелъ, нѣмцев.

4. Представки *без*, *воз*, *низ*, *из*, *раз*, *через* предъ глухими передавать черезъ *с*: чресполосица, бесполезно, воскресенье.

5. Окончаніе родит. над. ед. числ. прил. им. писать чрезъ *ого*, *его*: слѣпого, доброго, перваго, котораго, синяго, волчьего.

6. Въ окончаніи имен. и вин. над. мн. чис. именъ прилагательныхъ и причастій во всѣхъ родахъ писать *ые*, *іе*: добрые люди, тѣсные улицы, глубокіе моря.

7. Ввести для всѣхъ трехъ родовъ написанія *они*, *одни*. Согласно съ этимъ писать для всѣхъ родовъ *одни*, *одними*, *одними*.

8. Исключается изъ правописанія правило, требующее писать *ея* въ родит. падежѣ; пишется *ее*.

Доводы въ пользу реформы.

Въ пользу реформы высказывали различныя соображенія. Сущность ихъ можно свести къ слѣдующимъ положеніямъ: а) со стороны педагогической—исключеніе лишнихъ буквъ и внесеніе большаго единообразія въ правописаніе облегчитъ усвоеніе орѳографіи школьникамъ и сбережетъ ихъ силы для пріобрѣтенія болѣе важныхъ практическихъ знаній; б) со стороны науки—филологіи, исторіи русскаго языка, и вообще языкознанія—наука доказываетъ измѣняемость орѳографіи въ зависимости отъ общей эволюціи языка и жизни; Вукъ Караджичъ реформировалъ сербское правописаніе; аналогичное реформированіе возможно въ русскомъ языкѣ; русское правописаніе не есть неподвижное, мертвое; въ допетровское время и послѣпетровское время Ломоносовъ, Тредьяковскій, Карамзинъ, Пушкинъ справедливо считаются реформаторами русскаго языка; въ нынѣшнее время возможно преобразованіе орѳографіи, оставивъ изученіе его исторіи университетской науки; в) со стороны психологической- усвоенная новая орѳографія въ школѣ не помѣшаетъ доживать старой орѳографіи; г) со стороны типографической — исключеніе лишнихъ буквъ дастъ экономію труда.

Возраженія противъ реформы.

Противъ высказываемыхъ доводовъ въ защиту орѳографіи возражаютъ: а) со стороны педагогической—учить орѳографіи нужно будетъ и при ея реформѣ; поэтому, нужна реформа не правописанія, а преподаванія правописанія (Томсонъ 1905 г.); б) со стороны научной—коренное преобразованіе орѳографіи бываетъ, по даннымъ исторіи, только тогда, когда жизнь народа и языка испытываетъ глубокое потрясеніе, или когда въ ней начинается новый періодъ возрожденія, послѣ упадка и кризиса; современное состояніе русской жизни, въ которой не замѣчается ни кризиса, ни возрожденія отъ какого либо упадка, не даетъ никакого основанія къ коренной реформѣ орѳографіи; между тѣмъ предполагаемая реформа, если она касается исключенія лишнихъ буквъ ѣ, ъ, есть измѣненіе именно въ самой системѣ нашего правописанія въ смыслѣ перехода отъ системы исторической къ фонетической, а потому съ научной точки зрѣнія недопустима; возможно лишь частичное измѣненіе подробностей правописанія (Проф. Будиловичъ); кромѣ того, у западно-европейскихъ народовъ еще болѣе трудная орѳографія и нуждается въ реформѣ, напр. у французовъ и англичанъ, и однако тамъ

продолжаетъ существовать старая орѳографія; в) со стороны психологической—грамотность обусловливается достиженіемъ автоматическаго навыка правильно писать слова, напр. с в ѣ д е н і е и с в е д е н і е, существованіе въ алфавитѣ нѣсколькихъ лишнихъ буквъ нисколько не мѣшаетъ быть грамотнымъ, т. к. указываемая автоматическая грамотность должна быть достигнута всякимъ и при новой орѳографіи; г) типографическіе разсчеты едва ли могутъ быть серьезными основаніями для реформы правописанія.

Разрѣшеніе вопроса въ жизни.

Вотъ сущность доводовъ за и противъ реформы правописанія. Въ настоящее время продолжаетъ царить старая орѳографія. Частныя лица и общества дѣлаютъ попытки реформы, но онѣ имѣютъ мало успѣха. Издана была въ Тифлисѣ въ 1910 г. «Новая краткая русская этимология с упрощенным алфавитом». В. П. Эта этимологія, построенная по новымъ правиламъ орѳографіи, наглядно доказываетъ возможность реформы правописанія.

Психофизіологическая теорія правописанія.

Орѳографія есть психофизіологическое явленіе. Ея основанія—психофизіологическія. Для пониманія этихъ основъ можно построить слѣдующую схему процессовъ письма:

Схема лѣваго полушарія головного мозга даетъ представленіе о центрахъ, принимающихъ участіе въ процессѣ письма. Зрительный центръ (зр.) помѣщается въ затылочной части. Слуховой (сл.) центръ въ височныхъ доляхъ; рѣчедвигательный (Рч.) центръ—между нижнею лобною извилиною и Сильвіевою бороздою; центръ представленій (пр.) находится въ лобныхъ доляхъ; центръ двигательныхъ образовъ письма (Пс.) въ темени, между верхней и нижней лобными извилинами.

Представимъ себѣ дѣятельность центровъ при диктовкѣ и списываніи.

Вотъ схема дѣятельности центровъ при диктовкѣ. Диктуемое слово возбуждаетъ слуховой центръ, движеніе передается центру представленій и оно дѣйствуетъ на письмодвигательный центръ, а если слово безсмысленное, то отъ слухового центра прямо передается письмодвигательному. При этомъ, если слово произносится пишущимъ диктовку

предъ написаніемъ его, затрагивается еще рѣчедвигательный центръ—написанное продиктованное слово воспринимается

Схема процесса письма.

зрительнымъ центромъ. Такимъ образомъ полный процессъ письма у пишущаго диктовку съ произношеніемъ диктуемыхъ словъ представляется такъ: слуховой центръ+центръ представленій+центръ рѣчи+письмодвигательный центръ и реакція на зрительный центръ написаннаго слова.

При списываніи нѣсколько иной процессъ.

Полный процессъ списыванія съ произношеніемъ списываемыхъ словъ такой: возбужденіе зрительнаго центра, передача зрительнаго образа слова къ центру представленій, для

возсоединенія съ буквеннымъ образомъ слова его логическаго содержанія; если оно произносится вслухъ, то передача его

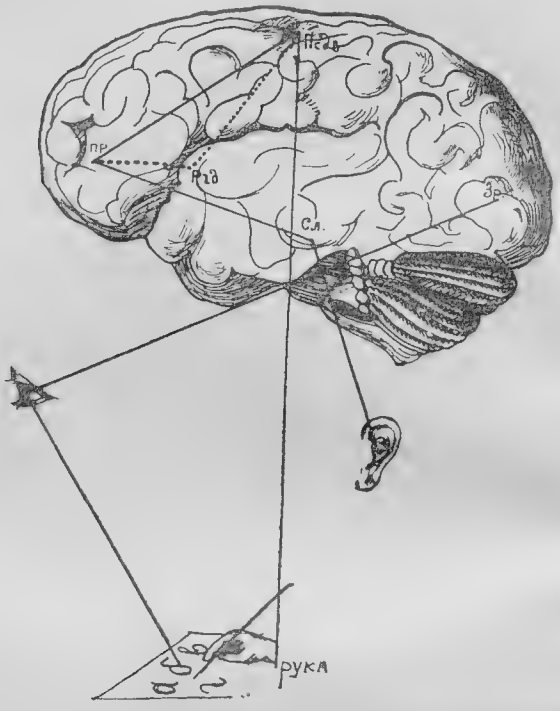


Схема процесса диктовки.

рѣчедвигательнымъ центромъ, воспріятіе слуховымъ центромъ и уже передача его къ письмодвигательному центру съ письмомъ на бумагѣ. Если процессъ списыванія ограничивается простымъ копированіемъ списываемаго текста безъ пониманія его содержанія и безъ произношенія, то отъ зрительнаго центра возбужденіе передастся прямо центру письмодвигательному. Если же происходитъ осмысленное спи-

сываніе, но безъ произношенія списываемаго текста, то возбуждаются центры зрительный + представленій + письмодвигательный.

Сравнивая процессы письма при диктовкѣ и списываніи, находимъ, что при диктованіи возбужденіе идетъ отъ слуха и зрѣніе только послѣ написанія слова активно участвуетъ въ процессѣ, при списываніи возбужденіе идетъ отъ зри-

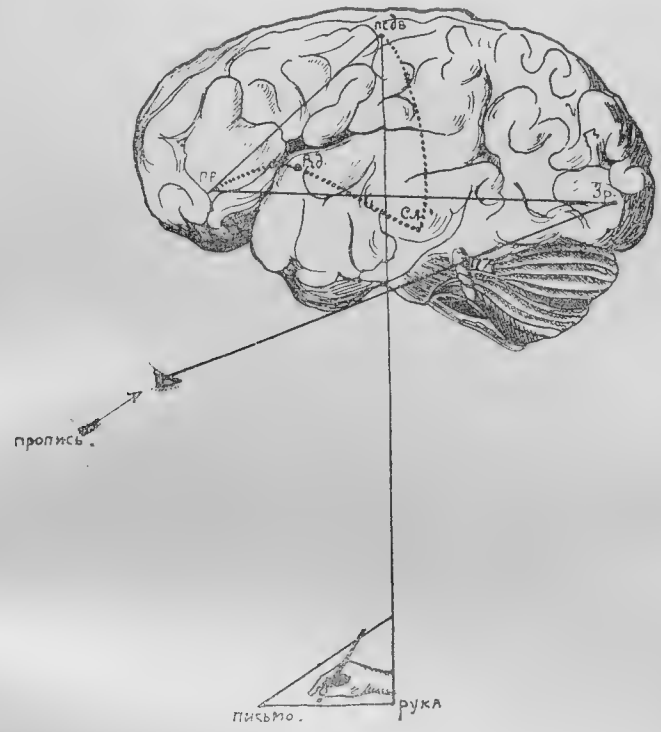


Схема процесса списыванія.

тельнаго центра и при полномъ его процессѣ принимаютъ активное участіе всѣ центры, имѣющіе связь съ письмомъ. Если принять во вниманіе, что произношеніе словъ часто отступаетъ отъ ихъ орѳограммъ, мы поймемъ, что пишущій подъ диктовку находится въ положеніи человѣка, который получаетъ для орѳографіи неправильные образы и долженъ ихъ провести чрезъ разнообразный орѳографическій контроль, чтобы передать на бумагѣ его вѣрнымъ. При списываніи этого

нѣтъ: списывающій получаетъ прямо вѣрные образы, которые онъ долженъ передать на бумагѣ. Преимущество списывающаго предъ пишущимъ подъ диктовку ясное и громадное.

Теорія Лая. Это преимущество стало убѣдительнымъ со времени опубликованія Лаемъ своихъ опытовъ, предпринятыхъ для сравнительной оцѣнки методовъ обученія правописанію.

Лай свои опыты производилъ въ теченіе 8 лѣтъ (съ 1888 по 1897 г.). Къ опытамъ было привлечено 149клас. съ 3000 учащихся изъ начальныхъ школъ и съ 1800 учащихся 1 и 2 кл. учительскихъ семинарій. Число всѣхъ отдѣльныхъ наблюденій простиралось до 10000. Чтобы поставить всѣхъ учащихся въ одинаковыя условія и парализовать вліяніе предыдущихъ знаній экспериментируемыхъ лицъ, Лай для опытовъ бралъ несуществующія двухсложныя слова, расположенныя въ восьми рядахъ по четыре слова въ каждомъ.

Libug,	Bollis,	Gohlin,	Seufil,
Labog,	Bullis,	Gihlan,	Saifol и пр.

Имъ произведены четыре группы опытовъ.

Опыты первой группы. Рядъ словъ произносился нѣсколько разъ. Ученики съ закрытымъ ртомъ выслушивали эти слова, а потомъ писали на особыхъ бланкахъ. (Iа). Другой рядъ словъ произносился учителемъ громко, а ученики тихо повторяли ихъ и писали наизусть (I б). Третій рядъ словъ произносился учителемъ нѣсколько разъ громко и ученики повторяли его тоже громко, послѣ чего записывали (I в).

Опыты второй группы. Ученики прочитывали нѣсколько разъ молча про себя рядъ словъ на вывѣшанной предъ ними таблицѣ (II а); потомъ прочитывали новыя слова съ тихимъ произношеніемъ (II б) и, наконецъ, новый рядъ словъ прочитывали съ громкимъ произношеніемъ (II в). Послѣ каждаго чтенія словъ таблицы снимались, и ученики писали слова на память.

Третья группа опытовъ. Ученики громко читали на вывѣшенной таблицѣ слова, складывали слова по буквамъ; затѣмъ таблицу снимали, и ученики на память писали прочитанныя слова (III).

Четвертая группа опытовъ. Ученики, смотря на слова, произносили ихъ шопотомъ; затѣмъ прописи удалялись, и ученики писали слова на память.

Результаты опытовъ дали слѣдующіе %% ошибокъ на одного ученика:

		I. На 1 уч. нач. шк.	II. На 1 уч. семин.	III. Всего.
Ia. Слухъ безъ рѣчи	даетъ .	4,54	1,55	3,04
Iб. Слухъ съ тихою рѣчью	„ .	3,83	1,56	2,69
Iв. Слухъ съ громкою рѣчью	„ .	3,26	1,24	2,25
IIa. Зрѣніе безъ рѣчи	„ .	1,82	0,63	1,22
IIб. Зрѣніе съ тихою рѣчью	„ .	1,60	0,45	1,02
IIв. Зрѣніе съ громкою рѣчью	„ .	1,59	0,32	0,95
III. Букворазложеніе	„ .	1,59	0,46	1,02
IV. Списываніе	„ .	0,70	0,38	0,54

Выводы изъ этой таблички очевидны: правописаніе, основанное на слухѣ безъ рѣчедвигательныхъ элементовъ, даетъ наибольшій % ошибокъ—3,04, уменьшается число ихъ съ присоединеніемъ къ слуховому элементу рѣчедвигательнаго элемента. Правописаніе, основанное на зрѣніи, безъ рѣчедвигательнаго элемента, уже даетъ меньше ошибокъ—1,22, а съ присоединеніемъ его процентъ ошибокъ понижается; букворазложеніе даетъ 1,02% ошибокъ, а списываніе, основанное на зрительныхъ и слуховыхъ воспріятіяхъ, даетъ наименьшій % ошибокъ—0,54. Слѣдовательно, списываніе даетъ въ $5^1/_2$ разъ лучшіе результаты, чѣмъ диктантъ, а въ для низшихъ школъ даже въ $6^1/_2$ разъ.

Кромѣ вопроса о цѣнности методовъ обученія правописанію, Лай опредѣлилъ пригодность шрифтовъ для списыванія—печатнаго и рукописнаго. Онъ давалъ списывать слова съ печатнаго и рукописнаго текста. Эксперименты дали слѣдующее:

I. Въ народной школѣ списываніе:

1) съ печатнаго текста дало. . 7,9 ошиб.
2) съ письменнаго . . . . . 4,8 »

II. Въ учительской семинаріи списываніе:

1) съ печатнаго текста дало. . 0,88 ошиб.
2) съ письменнаго . . . . . 0,43 »

Т. о. письменный шрифтъ для списыванія полезнѣе печатнаго, потому что онъ даетъ вдвое меньше ошибокъ. Уменьшеніе ошибокъ при списываніи съ письменнаго текста происходитъ отъ того, что ученики не тратятъ лишняго вниманія на переводъ печатныхъ фигуръ буквъ на письменныя и экономія силъ вліяетъ на правописаніе, поднимая его успѣшность.

Опыты Лая заинтересовали педагогическій міръ и вызвали цѣлый рядъ другихъ опытовъ. Изслѣдованія Ичнера, Маркса, Лобзина и др. подтвердили результаты его изслѣдованій.

Критика опытовъ Лая Мейманомъ.

Основательную критику опытовъ Лая произвелъ Мейманъ. Недостаткомъ опытовъ Лая Мейманъ признаетъ то, что Лай для списыванія бралъ безсмысленныя слова, въ школѣ же изучаютъ орѳографію осмысленныхъ словъ; поэтому, опыты Лая далеки отъ школьной практики. Затѣмъ, есть два ряда словъ: одни пишутся, какъ произносятся, орѳографія другихъ словъ отклоняется отъ ихъ орѳоэпіи (произношенія). Между тѣмъ, Лай бралъ для опытовъ только такіе слова, которые пишутся такъ, какъ и произносятся. Результаты опытовъ надъ правописаніемъ этихъ словъ онъ ошибочно распространилъ на слова второго рода, придавъ результатамъ своихъ изслѣдованій общій характеръ. Затѣмъ, Мейманъ обращаетъ вниманіе на то, что письмо есть волевой актъ и правописаніе есть въ значительной степени автоматическій волевой актъ, напр., пишетъ кто нибудь слово в ѣ т е р ъ; онъ мало думаетъ о его орѳографіи, а механически выводитъ орѳограммы; слѣдовательно, чтобы была грамотность, нужно постоянное упражненіе въ правописаніи и превращеніе его въ импульсивно-механическій актъ. Разсматривая основы правописанія, Мейманъ высказываетъ взглядъ, что списываніе есть смотрѣніе, поддерживаемое движеніями письма. Списывающій вглядывается въ лежащій предъ нимъ текстъ; вниманіе задерживается на формѣ словъ и происходитъ зрительное запечатлѣніе ихъ. Временная задержка вниманія обусловливаетъ лучшій результатъ правописанія, когда примѣняется списываніе, какъ методъ правописанія. Улучшеніе результата поддерживается движеніями руки и движеніями рѣчи. По мнѣнію Меймана, «наилучшимъ орѳографическимъ методомъ долженъ быть слѣдующій: видѣніе слова съ анализирующимъ

списываніемъ, во вторую очередь поддерживаемое анализирующимъ произношеніемъ» [1]).

Къ высказываемой теоріи письма давно подходили русскіе методисты. Они указывали на цѣнность для орѳографичности не только знанія грамматики, но и навыковъ руки, зрѣнія, слуха и рѣчи. Ушинскій, бар. Корфъ, Бунаковъ, Солонина, Зимницкій и др. въ общемъ уже теоретически до Лая на основаніи своихъ наблюденій указывали психофизіологическія основы правописанія. Но ихъ рѣчи безъ очевидныхъ статистическихъ цифръ экспериментовъ были голыми фразами, но подготовляли почву къ усвоенію результатовъ опыта Лая. Когда эти результаты проникли въ Россію, они нашли живой откликъ въ русскихъ методистахъ. Начались опыты надъ русскимъ правописаніемъ, и самая постановка обученію правописанію измѣнилась; появились новыя руководства съ новыми методическими объясненіями и пріемами веденія уроковъ. Щерба, Острогорскій, Михайловъ, Зачиняевъ, Корханиди, Сипачевъ, Бѣлоцвѣтовъ и др. оказались наиболѣе извѣстными послѣдователями Лая, стремившимися на его результатѣ обосновать обученіе русскому правописанію. А Зачиняевъ произвелъ свои опыты и выступилъ съ теоріею психоморфологическаго письма. По его изслѣдованіямъ, списываніе съ письменнаго текста даетъ 3% ошибокъ на ученика, списываніе съ печатнаго текста—6,75% ошибокъ, списываніе съ текста, напечатаннаго съ пропускомъ буквъ—7%, диктовка объяснительная—6% ошибокъ на ученика. Данныя клонятся въ пользу списыванія; наихудшіе результаты дало списываніе текста съ пропущенными буквами. Кромѣ того, онъ стремился выяснить, какой наиболѣе цѣлесообразенъ матеріалъ для орѳографическихъ упражненій, и нашелъ; списываніе фразъ дастъ 4,5% ошибокъ на ученика, списываніе статей—2,85%, списываніе пословицъ и статей—2,75%. Т. о. пословицы и статьи наиболѣе цѣлесообразный матеріалъ для списыванія.

Отношеніе къ опытамъ Лая въ Россіи и мнѣнія русскихъ методистовъ о методахъ правописанія.

Видимыя статистическія преимущества списыванія надъ диктовкою увлекли за собою методистовъ и списываніе стали считать чуть не единственнымъ радикальнымъ средствомъ обученія русской орѳографіи. Вмѣстѣ съ тѣмъ создалось

Отношеніе къ диктовкѣ и списыванію.

[1]) Мейманъ. Лекціи по экспериментальной психологіи. Т. III, стр. 161.

крайне отрицательное отношеніе къ диктанту. Еще раньше не долюбливали диктовку и критиковали диктанты со стороны ихъ содержанія и методологіи и находили ихъ безполезными и даже вредными въ качествѣ метода обученія орѳографіи.

В. Покровскій о диктантахъ со стороны ихъ содержанія.

В. Покровскій въ концѣ прошлаго столѣтія, разсмотрѣвъ цѣлый рядъ диктантовъ со стороны содержанія, призналъ ихъ неметодичными, антиэстетичными и не выдерживающими критики со стороны содержанія. Въ Комиссіи учителей русскаго языка, состоящей при Учебномъ Отдѣлѣ Общества распространенія техническихъ знаній, онъ прочелъ рефератъ, выясняя въ немъ слѣдующія положенія:

I. Диктовки должны состоять въ органической связи съ другими занятіями по русскому языку и никакъ не исключать общихъ задачъ и цѣлей при изученіи родного языка.

II. Матеріалъ для диктовокъ, придуманный составителями, оказывается, по большей части, не выдерживающимъ критики, какъ со стороны своего содержанія, такъ и со стороны литературной отдѣлки.

III. Такіе сборники, по моему мнѣнію, вредны какъ для учениковъ, отучая ихъ отъ литературной рѣчи, такъ и для учителей, пріучая ихъ легко смотрѣть на матеріалъ для диктовокъ

IV. Искаженіе, по грамматическимъ соображеніямъ, произведеній образцовыхъ писателей, особенно поэтическихъ,— дѣло антиэстетическое, котораго не должно допускать ни при какихъ условіяхъ школа.

V. Матеріаломъ сборниковъ для диктовокъ должна быть исключительно доступная по содержанію рѣчь образцовыхъ писателей и иногда изрѣченія безыскусственной поэзіи» [1]).

Конецъ девяностыхъ г.г. и начало XX вѣка.

Въ восьмидесятыхъ годахъ В. П. Шер-мтьев-кій энергично протестовалъ противъ «диктактоманіи». А. Флеровъ (Пед. Сборникъ, 1901 г., № 8), г-жа Янжуль (Вѣстн. воспитанія 1897 г., № 2) и др., разъясняли вредъ и безполезность диктовокъ, называя ихъ ловлею въ орѳографическихъ ошибкахъ, испытаніемъ правописанія, но не упражненіемъ въ немъ. Энергичные протесты противъ диктовокъ въ концѣ

---

[1]) В. Покровскій. Сборникъ русскихъ диктантовъ со стороны ихъ содержанія. Москва. Изд. 2. 1897 г.

XIX в. нашли себѣ твердую почву въ экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ экспериментаторовъ и методистовъ и противъ диктовокъ еще сильнѣе вооружились, базируясь на цифрахъ экспериментовъ. Проф. Томсонъ, Тростниковъ, Зачиняевъ и др. категорически высказывались противъ диктовокъ, особенно такъ называемыхъ, провѣрочныхъ.

А. Зачиняевъ о диктовкѣ.

На съѣздѣ 1909 г. А Зачиняевъ такъ формулировалъ отношеніе къ диктовкѣ: «диктовка, какого бы она вида не была, не только не можетъ научить орѳографіи, ибо она даетъ слуховые образы словъ, а требуетъ воспроизведенія двигательныхъ или зрительно-двигательныхъ, но и чрезвычайно вредна, такъ какъ, вызывая слуховые образы словъ, не отвѣчающіе правильному написанію ихъ, внушаетъ ошибочное начертаніе». (Труды Перваго всеросс. съѣзда учителей город. по Пол. 1872 г. уч. Т. 2, ч. 1, стр. 243).

Увлеченіе списываніемъ и охлажденіе къ нему.

При такомъ отрицательномъ отношеніи къ диктовкѣ явилось увлеченіе списываніемъ. Посыпались различныя орѳографическія прописи —Острогорскаго, Михайлова, Зачиняева, Карханиди, Тумима, Бѣлоцвѣтова и Синачева и др. Но примѣненіи одного списыванія, какъ метода обученія русской орѳографіи, привело скоро русскихъ учителей къ убѣжденію, что одного списыванія недостаточно для обученія русской орѳографіи. Она слишкомъ сложна; она построена на разныхъ принципахъ: этимологическомъ, фонетическомъ, морфологическомъ, синтаксическомъ и историческомъ. Одни слова пишутся, какъ произносятся, напр., отецъ, мать, орѳографія другихъ словъ расходится съ ихъ орѳоэпіею, напр. говорится харашо, а пишется хорошо; для правильнаго написанія другихъ нужно пониманіе строя русской рѣчи и знаніе его синтаксиса; есть много словъ, которыхъ орѳографія случайна и отклоняется отъ правилъ грамматики; есть слова, которыя пишутся по традиціи, или для правописанія которыхъ нужно знаніе исторіи русскаго языка: слова съ ѣ и по исключенію. Есть слова, заимствованныя изъ иностранныхъ языковъ, для орѳографіи которыхъ нужно знаніе иностранныхъ языковъ, напр., Ѳеодоръ, Ѳалдей и др. Ясно, что для упражненія въ орѳографіи словъ перваго рода можетъ быть употребляема диктовка; для запоминанія орѳографіи словъ второго рода, орѳоэпія которыхъ расходится съ орѳографіею, нужно списываніе, чтобы зрительные образы

Недостаточность списыванія для усвоенія русской орѳографіи.

были основаніемъ правописанія ихъ. Такъ какъ русскій языкъ морфологиченъ и строй его рѣчи сложенъ, безусловно для написанія словъ морфологическихъ, для пунктуаціи, нужно знаніе русской грамматики и сознательное отношеніе къ составу словъ и ихъ сочетанію въ предложеніяхъ. Разумѣется, одно списываніе такому сознательному правописанію не научитъ; здѣсь нужны особые методы обученія правописанію, основанные и на знаніи грамматики и на дедуктивномъ примѣненіи этихъ знаній. Нечего говорить о словахъ, пишущихся по историческому принципу орѳографіи, и о словахъ, заимствованныхъ изъ иностранныхъ языковъ; здѣсь сознательное правописаніе обусловливается знаніемъ исторіи языка и знаніемъ иностранныхъ языковъ. Вслѣдствіе сложности русской орѳографіи, безусловно требующей дедуктивнаго сознательнаго примѣненія правилъ грамматики и данныхъ исторіи русскаго языка, чего не достигается однимъ только списываніемъ, скоро въ русской методической литературѣ стали раздаваться голоса противъ излишняго увлеченія списываніемъ, какъ методомъ обученія. И. Владимірскій къ третьему изданію 1910 г. «Обучающая диктовка, чтеніе и списываніе. Съ приложеніемъ правилъ правописанія и метода обученія», одного списыванія считаетъ недостаточнымъ для орѳографической выучки учениковъ и дополняетъ его чтеніемъ и диктовкою. Подобнымъ образомъ А. Зеленецкій въ пособіи по правописанію: «Предупредительно-провѣрочный диктантъ» также признаетъ списываніе недостаточнымъ пріемомъ для обученія учениковъ правописанію и рекомендуетъ пользоваться предупредительно-провѣрочнымъ диктантомъ. «Старый учитель А. Л.» въ «Ежегодникѣ Глуховскаго Учительскаго Института» годъ первый, Кіевъ, 1912 г., предостерегаетъ молодыхъ и неопытныхъ преподавателей отъ излишняго увлеченія новыми руководствами по орѳографіи, основанными, якобы, на экспериментахъ Лая.

Брошюра И. Т. Костина противъ увлеченія списываніемъ.

И. Т. Костинъ написалъ цѣлую брошюру «Правописаніе и экспериментальная психологія» 1912 г., гдѣ подробно разсматриваетъ теорію Лая, основываясь на лекціяхъ Мейманна, доказываетъ крайнюю недостаточность одного списыванія для усвоенія русскаго правописанія. «Списываніе, пишетъ онъ, безсильно развить способность оріентировки въ большинствѣ самыхъ важныхъ моментовъ этимологическаго правописанія,

по отношенію же къ синтаксису и пунктуаціи оно не имѣетъ рѣшительно никакого значенія». Изъ всей брошюры онъ дѣлаетъ категорическій выводъ: «увлеченіе русской школы методомъ списыванія достаточныхъ основаній не имѣетъ».

Синкретическій методъ обученія правописанію.

Критическій обзоръ методовъ обученія правописанія привелъ русскихъ педагоговъ къ синкретическому методу обученія правописанія. Эту теорію ясно провели Н. М. Соколовъ и Г. Г. Тумимъ въ брошюрѣ «Обученіе правописанію» С.-Петерб. 1913 г. Сдѣлавъ историческій обзоръ методовъ обученія правописанію, они поставили вопросъ: «Какіе же пріемы обученія правописанію слѣдуетъ признать наиболѣе правильными и цѣлесообразными, т. е. такими, которые болѣе всего отвѣчаютъ требованіямъ психологіи ребенка и обезпечиваютъ учащемуся грамотность?» Отвѣтъ такой: «Мы намѣренно употребляемъ терминъ «пріемъ», а не методъ, такъ какъ, по нашему убѣжденію, ни одинъ изъ такъ называемыхъ методовъ обученія правописанію не можетъ быть признанъ таковымъ въ строгомъ значеніи этого слова; каждый изъ нихъ является лишь с п о с о б о м ъ или группою способовъ и пріемовъ. Ни одинъ изъ многочисленныхъ способовъ и пріемовъ обученія правописанію, взятый въ отдѣльности, не можетъ, по нашему убѣжденію, обезпечить учащемуся сколько-нибудь полной грамотности. Для достиженія учащимся орѳографической грамотности, необходимо, при обученіи ихъ, с о е д и н я т ь и ч е р е д о в а т ь р а з н о о б р а з н ы е способы и пріемы, подъ условіемъ того, чтобы они не противорѣчили выводамъ экспериментальной психологіи».

Такимъ образомъ, является необходимость разсмотрѣть существующіе способы обученія правописанію, указать пріемы ихъ пользованія, когда и гдѣ ихъ примѣнять; въ чемъ ихъ сравнительная цѣнность. Такихъ способовъ четыре: диктовка, списываніе, письмо наизусть, какографія.

Диктовка.

Понятіе о диктовкѣ и виды ея.

Диктовкою отъ латинскаго глагола dico, dici, dictum, dis̀ere—говорить, называется письмо словъ подъ произношеніе ихъ другимъ.

Виды диктовокъ; провѣрочная, предупредительная, свободная. Каждая изъ этихъ диктовокъ имѣетъ нѣсколько названій и видовъ.

Предупредительная диктовка.

Понятія о ней.

Предупредительная диктовка имѣетъ цѣлью предупредить ошибки учениковъ при диктантѣ чрезъ предварительный орѳографическій анализъ диктуемыхъ словъ и фразъ.

Процессъ ея.

Ведется она такъ. Ученикамъ диктуется фраза, напр.: «что посѣешь, то и пожнешь». Учитель спрашиваетъ учениковъ, какъ они напишутъ слово посѣешь. Ученики, по вызову, отвѣчаютъ, что слово посѣешь они напишутъ такъ: по вмѣстѣ съ сѣешь, потому что представки пишутся слитно съ глаголами; въ слогѣ *съ ѣ*, на концѣ *ь*, потому что во второмъ лицѣ един. числа изъявительнаго наклоненія глаголы имѣютъ окончаніе *ь*, послѣ посѣешь запятую поставятъ, такъ какъ придаточное предложеніе отдѣляется отъ главнаго запятою. Подобнымъ образомъ идетъ орѳографическій анализъ предложенія то и пожнешь. Послѣ выясненія орѳографіи диктуемаго учитель или самъ пишетъ продиктованный текстъ на классной доскѣ, или одинъ ученикъ вызывается къ ней и пишетъ продиктованную фразу, а остальные пишутъ ее въ своихъ тетрадяхъ. По окончаніи письма учитель совмѣстно съ классомъ исправляетъ написанное на доскѣ и затѣмъ спрашиваетъ: «у кого написано иначе?» Ученики встаютъ и заявляютъ о своихъ ошибкахъ. Ошибки исправляются. Обыкновенно во время диктанта учитель обходитъ парты и самъ слѣдитъ за правильностью письма въ тетрадяхъ.

О цѣли употребленія ея.

Предупредительныя диктовки имѣютъ своею цѣлью развить орѳографичность учениковъ путемъ предупрежденія ошибокъ и закрѣпить разученное орѳографическое правило чрезъ дедуктивное примѣненіе его. Если предупредительная диктовка имѣетъ послѣднюю цѣль, ее обыкновенно даютъ вслѣдъ за объясненіемъ какого-либо орѳографическаго правила по правильной схемѣ грамматическаго урока.

Польза ея употребленія.

Употребляемая въ такомъ видѣ предупредительная диктовка несомнѣнно приноситъ пользу и цѣлесообразна. Она

даетъ возможность ученикамъ примѣнять разученное правило сознательно и закрѣплять его въ своей памяти, развивая механическій навыкъ его употребленія.

Названія ея.

По цѣли ея употребленія предупредительную диктовку называютъ орѳографическою, обучающею, статарною, а по процессу ея веденія—объяснительною.

Ея формы.

Предупредительная диктовка бываетъ полною и сокращенною. При полной диктовкѣ пишутъ всѣ диктуемыя слова, а при сокращенной—только нѣкоторыя слова, относящіяся къ данному правилу. При сокращенной диктовкѣ вниманіе учениковъ всецѣло сосредотачивается на выученномъ правилѣ и на его примѣненіи.

Офиціальное положеніе ея въ школѣ.

Въ виду ея несомнѣнной пользы, министерскія предписанія обязываютъ учителей употреблять ее въ школахъ и училищахъ.

Провѣрочная диктовка.

Цѣль.

Цѣль провѣрочной диктовки состоитъ въ провѣркѣ усвоенія учащимися правилъ орѳографіи и навыковъ къ механическому примѣненію его, которые должны были получиться чрезъ упражненія въ предупредительной диктовкѣ и списываніи на извѣстное правило.

Процессъ ея веденія.

Весь процессъ ея веденія сводится къ диктованію словъ и фразъ и записи ихъ въ тетради учениками. Никакой орѳографической помощи не должны ученики получать во время этой диктовки за исключеніемъ тѣхъ случаевъ, когда диктуются слова и знаки препинанія, еще не разученныя учениками въ орѳографическомъ отношеніи.

Сколіографическая диктовка и ограниченное употребленіе провѣрочной диктовки.

До развитія методовъ правописанія провѣрочная диктовка употреблялась въ школахъ и гимназіяхъ, какъ наилучшее средство развитія орѳографичности у учениковъ и давалась ученикамъ очень часто. Но въ такомъ видѣ она превращалась въ сколіографическую диктовку, о которой говоритъ Тростниковъ въ своей «Методикѣ письма». Такая сколіографическая диктовка значительно ухудшила орѳографичность учениковъ, пріобрѣтаемую совокупностью всѣхъ занятій, и была дѣйствительнымъ несчастіемъ учениковъ; она приносила имъ много горя и слезъ, а цѣли не достигала. Методическая ли-

тература не разъ обращала вниманіе на ея нецѣлесообразность, и указанное выше отрицательное отношеніе къ диктовкѣ у общества создалось на почвѣ господства сколіографической диктовки. Признавая ея вредъ, какъ средства обученія орѳографіи, поставляя ее какъ средство контроля, мы находимъ возможнымъ ее производить не болѣе четырехъ разъ въ годъ, въ концѣ четверти, чтобы убѣдиться въ результатахъ успѣшности орѳографіи за четверть.

Названія провѣрочной диктовки.

Въ виду такого назначенія повѣрочной диктовки ее называютъ контрольною (Кульманъ Н.) и экзаменной (Тростниковъ).

Предупредительно-провѣрочный диктантъ.

Изъ соединеній предупредительныхъ и провѣрочныхъ диктантовъ создается особый видъ диктанта—предупредительно-провѣрочный диктантъ. При диктованіи объясняются въ орѳографическомъ отношеніи только слова и случаи на новое правило, а старыя слова и старые орѳографическіе случаи, которые должны быть извѣстны уже учащимся оставляются безъ объясненія. Этотъ видъ наиболѣе цѣлесообразенъ, потому что, съ одной стороны, даетъ возможность упражняться въ новыхъ случаяхъ орѳографіи, съ другой стороны, даетъ возможность самостоятельно примѣнять разученные орѳографическія правила. Этотъ видъ диктанта является прекраснымъ дополненіемъ къ списыванію. А. Зеленецкій на этомъ основаніи издалъ особое пособіе, озаглавивъ его «Предупредительно-повѣрочный диктантъ».

Зрительный диктантъ.

Къ предупредительно-повѣрочнымъ диктантамъ примыкаютъ по своей сущности зрительные диктанты (нѣмые), напр. Зелинскаго, Красногорскаго. Они представляютъ изъ себя орѳографическіе задачники. Учащіеся должны рѣшить правильно орѳографическія задачи, вставить, напр., пропущенную букву въ словѣ ду—ъ. Всѣ задачи должны рѣшаться учениками совмѣстно съ учителемъ, чтобы предупредить орѳо-

графическія ошибки. Ихъ лучше продѣлывать въ классѣ и не задавать на домъ; на дому ученики допускаютъ ошибки, а это противорѣчитъ основному положенію обученія орѳографіи—удалять всякія возможности дѣлать ошибки. Рѣшаются задачи сначала устно, а потомъ уже пишутся. Положительная сторона зрительныхъ диктантовъ въ томъ, что они есть орѳографическія упражненія, заставляющія серьезно и вдумчиво примѣнять орѳографическія правила. Отрицательная сторона ихъ въ томъ, что они предлагаютъ для упражненія искалѣченный текстъ и приближаются къ какографіи; учащіеся воспринимаютъ зрѣніемъ неправильныя и искалѣченныя орѳограммы.

Свободныя диктовки.

Въ послѣднее время съ легкой руки А. Флерова стали входить въ школьную практику свободныя диктовки. Ведутся онѣ такъ. Выбирается доступная возрасту и развитію дѣтей статья, прочитывается разъ или два раза въ классѣ и затѣмъ диктуется по предложеніямъ или частямъ. Учащіеся должны записать продиктованное, но при записываніи имъ предоставляется право не придерживаться буквальной записи продиктованнаго текста, а свободно переложить его. Положительная сторона его въ томъ, что въ свободныхъ диктовкахъ орѳографическія цѣли соединяются съ логикостилистическими; отрицательная сторона—учащіеся при записи продиктованнаго текста избѣгаютъ словъ трудныхъ и малоизвѣстныхъ имъ въ орѳографическомъ отношеніи.

Пособіе. Флеровъ. Свободная диктовка. Кіевъ. 1914 г. 50 к.

Общія замѣчанія къ диктовкамъ.

Какъ диктовать?

Въ методической литературѣ указываются два способа диктованія—«по книжному» и «по разговорному». За первый способъ диктованія высказался, напр., Д. Тихомировъ. «На урокахъ правописанія хорошо заставлять дѣтей произносить слова не такъ, какъ обыкновенно выговариваются, а какъ пишутся; пусть самъ учитель и дѣти произносятъ слова до написанія ихъ, а потомъ и читаютъ написанное такимъ обра-

зомъ: добраго, синяго, голова, баранъ и пр., а не доброва, синева, галава, барана. Диктуй, какъ пишешь—вотъ основное правило, какимъ руководствуются въ первую пору обученія правописанію». За второй способъ высказывается, напр., Н. Кульманъ: «Диктовать слѣдуетъ обычнымъ литературнымъ говоромъ, отнюдь не искажая намѣреннаго произношенія словъ, какъ это дѣлаютъ многіе учителя. Вѣдь цѣлью обученія правописанію является установленіе неразрывности между извѣстными слуховыми воспріятіями и воспріятіями зрительно-двигательными». Сравнивая два способа диктованія, мы выскажемся за промежуточный способъ диктованія, т. е. за произношеніе словъ, которое приближается къ книжному начертанію ихъ и не слишкомъ удаляется отъ обычнаго произношенія. При промежуточномъ способѣ нѣтъ излишняго коверканія обычной фонетичности словъ въ угоду орѳографичности и есть нѣкоторая фонетическая помощь для пишущихъ.

Дисциплина диктованія.

Какова дисциплина диктовки? Если для диктованія избирается цѣльная статейка, ее слѣдуетъ ясно, громко, отчетливо и выразительно прочитать цѣликомъ, чтобы учащіеся усвоили ея содержаніе. Если съ перваго чтенія не усвоятъ содержанія, прочитать еще разъ и даже третій разъ, чтобы было усвоено содержаніе. Полезно заставить учениковъ разсказать содержаніе. Пониманіе смысла диктуемаго текста необходимо для правильной записи его. Затѣмъ статейка диктуется по фразамъ или частямъ. Читается одно предложеніе, одна фраза и ее записываютъ. Къ диктованію другой фразы слѣдуетъ переходить только послѣ того, какъ напишутъ всѣ продиктованную фразу. Если диктуются отдѣльныя предложенія, въ общемъ тоже самое продѣлывается: прочитывается предложеніе одинъ или два раза; ученики его повторяютъ и пишутъ. Во время чтенія предложенія ручки съ перьями лежатъ на партѣ и ученики внимательно слушаютъ примѣры. Послѣ прочтенія и разбора примѣра ученики берутъ ручки съ перьями и пишутъ. Хорошо, если учитель пріучитъ къ такому порядку: какъ написалъ примѣръ, положи ручку на столъ, а затѣмъ для записи продиктованнаго отдаетъ такой приказъ: взять ручки и писать. Во время писанія примѣра послѣ его разбора никакіе вопросы въ родѣ: «а дальше что писать?» не должны быть допускаемы.

Продолжительность диктовокъ.

Диктовки въ высшихъ начальныхъ училищахъ могутъ быть различной продолжительности. Одно замѣтимъ, что часовая продолжительность диктовки утомительна для учениковъ; средняя продолжительность ея колеблется между 15 и 45 минутами.

Цѣнность диктовокъ.

Давая диктовки, нужно всегда имѣть въ виду, что онѣ важны для усвоенія этимологическаго и синтаксическаго написанія словъ и фразъ и служатъ показателями пріобрѣтенныхъ навыковъ въ орѳографіи, а потому ихъ можно давать только послѣ предварительнаго усвоенія соотвѣтствующихъ отдѣловъ этимологіи и синтаксиса и въ орѳографическомъ отношеніи не превышать силы учащихся.

Списываніе.

Давность списыванія и современная особенность его.

Списываніе какъ средство обученія орѳографіи давно существовало въ школьной практикѣ. И старые методисты считали списываніе полезнымъ средствомъ обученія правописанію. Въ послѣднее время оно получило экспериментальныя основанія. Во-первыхъ, признали, что оно содѣйствуетъ выработкѣ моторно-зрительныхъ навыковъ письма, во-вторыхъ, предохраняетъ учащихся отъ ошибокъ, давая правильныя зрительныя воспріятія словъ, въ-третьихъ, устанавливаетъ прочныя ассоціаціи между буквеннымъ составомъ и зрительно-моторнымъ навыкомъ его передачи на бумагѣ.

Важность и недостаточность его.

Эти положительныя качества его цѣнны для усвоенія орѳографемъ словъ, произношеніе которыхъ отклоняется отъ ихъ начертанія. Но списываніе совершенно не можетъ научить правописанію словъ, основанному на этимологіи и синтаксисѣ русскаго языка, гдѣ нужно сознательное примѣненіе знанія грамматики. Для правописанія словъ по этимологическому принципу списываніе недостаточно.

Механичность списыванія и борьба съ нею.

Примѣняемое списываніе часто превращается въ механическое копированіе отдѣльныхъ буквъ. Противъ этого недочета и для возбужденія сознательности при списываніи рекомендуютъ разныя средства: а) давать для списыванія не случайный текстъ, а систематически подобранный въ орѳографической послѣдовательности и заимствуемый изъ книги для чтенія; б) предлагать для списыванія текстъ только послѣ

всесторонняго анализа его; в) соединять его съ различными орѳографическими задачами, напр. подчеркнуть слова, буквы, окончанія словъ, раздѣлить слова по слогамъ, списать слова только нѣкоторыхъ разрядовъ—уменьшительныя, собственныя имена и т. д., измѣнить числа, дописать начатую фразу и т. под.

Чтобы пріучить слова писать разомъ и отучить отъ механическаго копированія словъ, примѣняютъ такой пріемъ: написанное на классной доскѣ для списыванія послѣ орѳографическаго разбора закрываютъ картономъ или полотенцемъ или стираютъ написанное *) и заставляютъ писать по памяти. Такимъ же образомъ велятъ переписывать дома. Дѣйствительно, при такомъ пріемѣ можно отучить учениковъ отъ копированія словъ и пріучить ихъ къ сознательному списыванію.

Процессъ урока по списыванію.

Процессъ урока по списыванію такой: 1) учитель на доскѣ пишетъ каллиграфически примѣры для наблюденія или полный разсказъ; 2) затѣмъ классъ подъ руководствомъ учителя производитъ орѳографическій анализъ текста; 3) написанный текстъ закрывается картономъ и ученики переписываютъ текстъ съ доски въ свои тетради; 4) далѣе ученики припоминаютъ аналогичные примѣры изъ прейденныхъ литературныхъ произведеній, производятъ орѳографическій разборъ и 5) выводятъ правила; 6) послѣ этого прочитываютъ изъ прописи или книги для чтенія статьи и стихотворенія на данное правило въ орѳографическихъ цѣляхъ и тщательно разсматриваютъ его орѳографію; 7) послѣ этого читается въ книгѣ для списыванія орѳографическое правило и 8) наконецъ, задается статья для списыванія ея на дому.

Орѳографическія прописи.

На книжномъ рынкѣ существуетъ теперь весьма много орѳографическихъ прописей. Наиболѣе распространенными являются прописи Зачиняева, Тумима, Бѣлоцвѣтова и Сипачева. Всѣ онѣ, въ сущности, походятъ другъ на друга и равноцѣнны.

---

*) Закрытіе текста картономъ лучше стиранія его: закрытый текстъ можно снова показать ученикамъ послѣ его записи по памяти для сличенія записаннаго съ предложеннымъ, а при стираніи текста этого сличенія текста для провѣрки произвести нельзя.

Письмо наизусть.

По анкетѣ 1914 г. отношеніе учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ г. Тифлиса къ письму наизусть, выразилось такъ: I кл.—14%, II кл.—5%, III кл.—2%, IV кл.—0%.

Изъ нашей анкеты: интересъ учениковъ высш. н. у. къ письму наизусть.

Проценты означаютъ количество учениковъ, представившихъ отвѣты на предложеніе написать какое угодно сочиненіе. Оказалось, что среди учениковъ нашлись любители писать наизусть, но процентъ ихъ незначительный и сильно таетъ къ четвертому классу. Если изъ этихъ цифръ и можно сдѣлать какой нибудь выводъ, онъ будетъ такой: въ первомъ и второмъ классѣ высшихъ начальныхъ училищъ допустимо письмо наизусть, въ третьемъ и четвертомъ классахъ его не должно быть. По наблюденіямъ г.г. учителей высшихъ начальныхъ училищъ ученики третьяго и четвертаго классовъ весьма неохотно пишутъ наизусть стихотворенія: для нихъ эта работа неинтересна, какъ механическая и безъ выраженія своего мышленія.

Письмо наизусть по заданію темы.

Чтобы сдѣлать письмо наизусть интереснымъ, нѣкоторые педагоги рекомендуютъ давать не сплошное письмо наизусть, а задавать темы, напр., охарактеризовать Петра Великаго стихами изъ произведеній Пушкина. При такомъ письмѣ наизусть участвуетъ мышленіе, память и въ общемъ получается стихотворная мозаика.

Недостатки письма наизусть.

Въ письмѣ наизусть есть недочеты и орѳографическія опасности. Чтобы написать на память статью или стихотвореніе, ученику нужно твердо помнить и начертаніе всѣхъ входящихъ въ него словъ и всѣ знаки препинанія. Но трудно надѣяться, чтобы ученикъ запомнилъ всѣ детали орѳографическія въ заданномъ стихотвореніи, и въ большинствѣ случаевъ бываетъ, что ученикъ пишетъ правильно только слова, ему извѣстныя, а неизвѣстныя слова пишетъ съ ошибками. При этомъ онъ оказывается въ затруднительномъ положеніи и нарушается основное дидактическое правило—не давать для исполненія того, что превышаетъ силы ученика.

Въ виду сомнительной пользы письма наизусть многіе методисты рѣшительно высказываются противъ него. А. Поповъ прямо говоритъ: «писаніе наизусть статей, стихотвореній должно быть исключено изъ списка полезныхъ орѳогра-

фическихъ упражненій» («Методика рус. яз.», стр. 181). Н. Кульманъ допускаетъ письмо наизусть только на послѣдней ступени обученія правописанію, когда ученики освоились съ пунктуаціею и свободно владѣютъ достаточнымъ количествомъ орѳографемъ. Впрочемъ онъ и на этой ступени считаетъ необходимымъ предварительный разборъ текста съ орѳографической точки зрѣнія.

Какографія.

Понятіе о какографіи.

Какографія, какъ методъ обученія правописанію, состоитъ въ исправленіи неправильнаго въ орѳографическомъ отношеніи или намѣренно искаженнаго письма.

Корректурно-смысловой методъ обученія русскому правописанію А. П. Флерова.

Какографія какъ методъ обученія правописанію была рекомендована русскому обществу въ послѣднее время А. П. Флеровымъ подъ названіемъ «корректурно-смыслового метода обученія русскому правописанію». Его методъ слагается изъ четырехъ ступеней: а) орѳографическое чтеніе, б) орѳографическій подборъ, в) исправленіе ошибокъ въ перепечаткахъ и г) письменныя упражненія. Первыя двѣ ступени оперируютъ съ правильнымъ текстомъ и полагаютъ основу правильнымъ орѳографическимъ навыкамъ. Письменныя упражненія у Флерова обыкновенны. Третья ступень составляетъ особенность метода. Для закрѣпленія и усиленія орѳографической зоркости, Флеровъ предлагаетъ исправлять ошибки въ перепечаткахъ текста съ испорченными словами, напр., Содатель вм. Создатель, подмѣненнаго тождественнымъ словомъ—питухъ вм. пѣтухъ, искаженнаго слова подъ вліяніемъ ложной ассоціаціи—распри*к*расный вмѣсто распрекрасный, обезображеннаго слова произношеніемъ—высво*б*адилъ, гова*р*итъ. Закрѣпленіе орѳографичности черезъ исправленіе неправильнаго текста Флеровъ стремится достигнуть чрезъ количество повторныхъ впечатлѣній, чтобы корень слова (напр. *свѣтъ*) прошелъ чрезъ поле напряженнаго вниманія ученика разъ 100. А. П. Флеровъ издалъ «Школу правописанія: ч. I—Маленькая хрестоматія (съ матеріаломъ для орѳографическаго подбора). Ч. II—Перепечатки для исправленія ошибокъ» и методическое руководство: «Корректурно-смысловой методъ обученія русскому правописанію».

Недостатокъ какографіи.

Въ методической литературѣ какографія забракована. Главный недостатокъ ея въ томъ, что она учитъ именно какографіи—плохому, невѣрному письму, а не вырабатываетъ орѳографіи—правильнаго письма. Зрѣніе—основа правописанія; зрительныя впечатлѣнія, вѣрныя по природѣ, явятся вѣрными въ воспроизведеніи. Воспріятіе невѣрныхъ орѳограммъ всегда сказывается въ письмѣ. Если глазъ привыкнетъ видѣть питухъ вм. пѣтухъ, рука напишетъ именно питухъ и допуститъ ошибку. Чтобы провѣрить себя, правильно ли написано слово, ученику придется справляться и съ словаремъ и съ грамматикою, такъ какъ память его въ этомъ случаѣ будетъ давать ему двойное начертаніе слова и ему нужны будутъ усилія для опредѣленія вѣрности написанія.

Учителя русскаго языка, имѣя дѣло съ ученическими тетрадями, гдѣ часто встрѣчаются неправильныя орѳограммы, замѣчаютъ на себѣ вредное вліяніе ихъ; нѣкоторые учителя, чтобы возстановить свою орѳографическую зоркость, иногда на время оставляютъ чтеніе и исправленіе ученическихъ тетрадей и занимаются чтеніемъ исключительно правильнаго литературнаго текста. Тѣмъ болѣе дѣтямъ давать разсматривать какографическое письмо вредно и нецѣлесообразно. Какографія въ качествѣ метода обученія правописанію въ школѣ не должна употребляться.

Обученіе буквѣ ѣ.

% ошибокъ на букву ѣ и жалобы на нее.

Въ диктовкахъ на букву ѣ приходится около 4% всѣхъ ошибокъ вообще. А число корней, гдѣ пишется ѣ, по «Русскому правописанію» Я. К. Грота, всего 130. Къ этому числу необходимо прибавить около полутора десятка грамматическихъ случаевъ, требующихъ употребленія этой буквы. Запомнить 130 корней и полтора десятка правилъ не трудно. Не удивительно, что и % ошибокъ на ѣ не великъ. Не смотря на фактическія данныя о % % ошибокъ на букву ѣ и психологической нетрудности ея усвоенія, въ обществѣ, со стороны учителей, родителей и учениковъ раздаются частыя жалобы на ѣ и требуютъ ея удаленія изъ алфавита. Въ видахъ облегченія ея запоминанія и примѣненія изобрѣтены разные способы и пріемы. Большая часть ихъ не выдерживаетъ методической критики.

Зубрежка ѣ. Неметодично заставлять учениковъ механически заучивать ряды словъ съ буквою ѣ. Эти ряды должны сами собою войти въ память учениковъ чрезъ постоянное упражненіе въ употребленіи ихъ. Зубрежка ѣ должна быть отвергнута.

Картинки на ѣ. Для облегченія ея запоминанія прибѣгаютъ къ картинкамъ и рисункамъ, соединяя съ ними логическія ассоціаціи. Козырь М. В. для запоминанія въ корняхъ послѣ *м* буквы ѣ рисуетъ мальчика, пускающаго змѣя; вблизи мальчика извивается змѣя; возлѣ него мѣшокъ съ мѣтой, а рядомъ мѣдныя деньги. Составляется описаніе: «смѣлый Еремѣй пускаетъ змѣя; вблизи Еремѣя извивается змѣя; возлѣ него стоитъ мѣшокъ съ мѣтою; мѣшокъ мѣняется на мѣдныя деньги». А. Павловъ въ брошюрѣ съ рекламнымъ заглавіемъ: «Новый способъ легкаго запоминанія словъ, въ корнѣ которыхъ пишется ѣ, при помощи иллюстрированной таблицы, построенной на психологическихъ основахъ» для каждаго слова съ буквою ѣ придумалъ особый рисунокъ: гроза для слова гнѣвъ, соха для слова желѣзный, потому что въ ней сошники дѣлаются изъ желѣза. Относительно всѣхъ пріемовъ запоминанія словъ съ буквою ѣ при помощи картинъ слѣдуетъ замѣтить, что они искусственны и ведутъ не къ той цѣли, къ которой нужно вести учениковъ. Важно научить ихъ не умѣнію распознавать графическое начертаніе словъ съ буквою ѣ, а умѣнію графически ихъ воспроизводить. Это же достигается чрезъ постоянное писаніе словъ съ ѣ. Кромѣ того, при запоминаніи словъ съ буквою ѣ при помощи картинокъ идетъ не облегченіе, а загроможденіе памяти; учащимся нужно запомнить не только слова, но еще и картинки. Ассоціаціи слишкомъ искусственны и по своей искусственности трудны для запоминанія. Такимъ образомъ, пріемы запоминанія словъ съ буквою ѣ при помощи картинъ едва ли могутъ быть рекомендованы съ методической точки зрѣнія; за ними можетъ быть признано только весьма относительное значеніе, какъ облегчающихъ запоминаніе ѣ въ словахъ.

Логическія ассоціаціи. При картинахъ вышеназванные методисты прибѣгаютъ къ логическимъ ассоціаціямъ, чтобы чрезъ посредство ихъ облегчить запоминаніе ѣ. Н. Бочкаревъ въ «Новой методикѣ русскаго языка», ч. II, вып. I, картинъ не даетъ, но логическія ассоціаціи кладетъ въ основу обученія буквѣ ѣ и предлагаетъ такую таблицу съ буквою ѣ.

I. Человѣкъ.

A. Природа человѣка.

a) *Тѣло.*

1) глазъ
- зѣница
  - зрѣніе
    - бѣльмо
      - вѣко
        - рѣсница
          - зѣнки
            - лѣвый

2) нога
- колѣнки
  - лѣвая

3) болѣзнь
- повѣтріе
  - слѣпой
    - калѣка
      - увѣчный
        - блѣдный
          - лѣкарь
            - лѣкарство
            - посѣщать
              - сидѣлка

b) *Душа.*

1) вѣра
- обѣтъ
  - обѣщать
  - благодѣяніе
    - совѣсть
      - надѣяться

2) суевѣріе
- грѣхъ
  - много-грѣшный
  - бѣсъ
    - кромѣшный
      - лицемѣріе
        - злодѣй

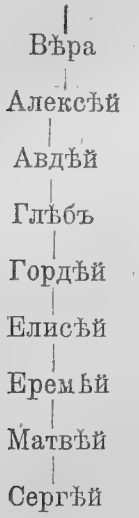
c) *Возрасты.*

- дѣти
  - пѣстовать
    - дѣвочка
      - дѣвушка
        - невѣста
          - невѣстка
            - дѣдушка, дѣдъ
              - прадѣдушка
              - слѣпой
                - сѣдой
                - плѣшивый
- рѣзвиться
  - бѣгать
    - бѣготня
      - малолѣтній

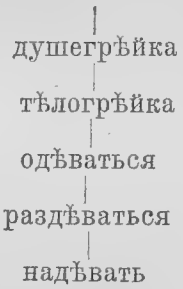
d) *Питаніе.*

- ѣда
  - хлѣбъ
    - прѣсный
    - рѣдька
    - рѣпа
    - хрѣнъ
- ѣсть
  - обѣдъ
    - сѣять
      - рѣшето
      - затѣвать
        - забѣлка
        - мѣшать
          - мѣшалка
            - тѣсто
              - мѣсить

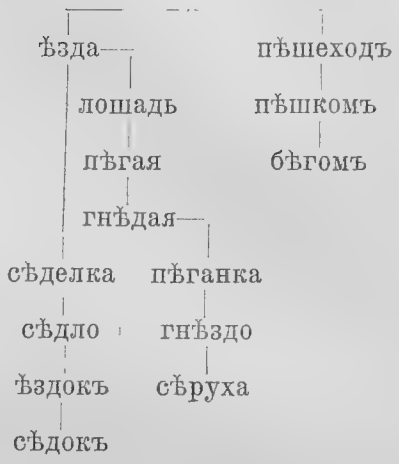
e) *Имена.*



f) *Одежда.*

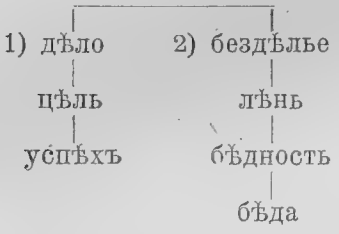


g) *Движеніе.*

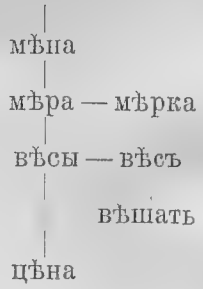


B. Дѣятельность человѣка.

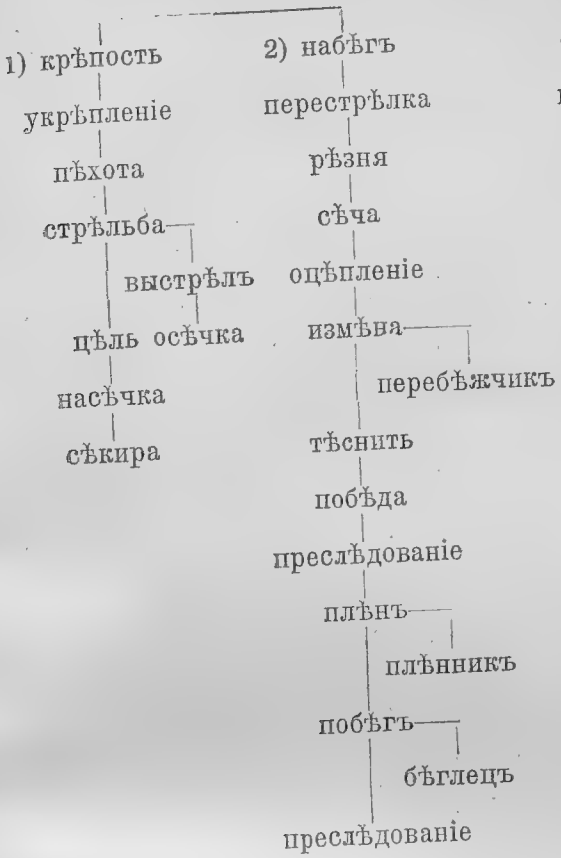
a) *О дѣятельности вообще.*



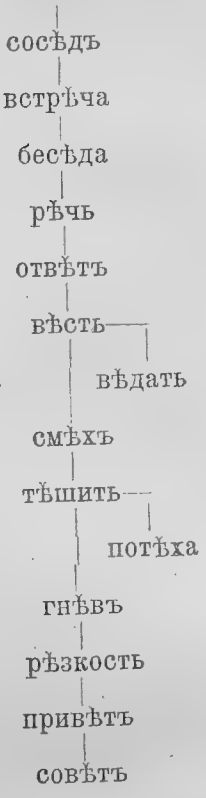
b) *Торговля.*



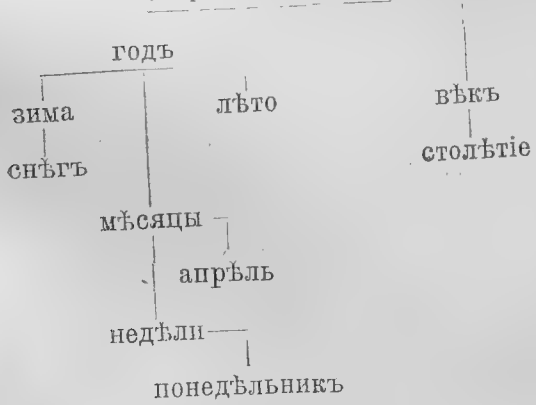
c) *Война.*



d) *Совмѣстная жизнь.*

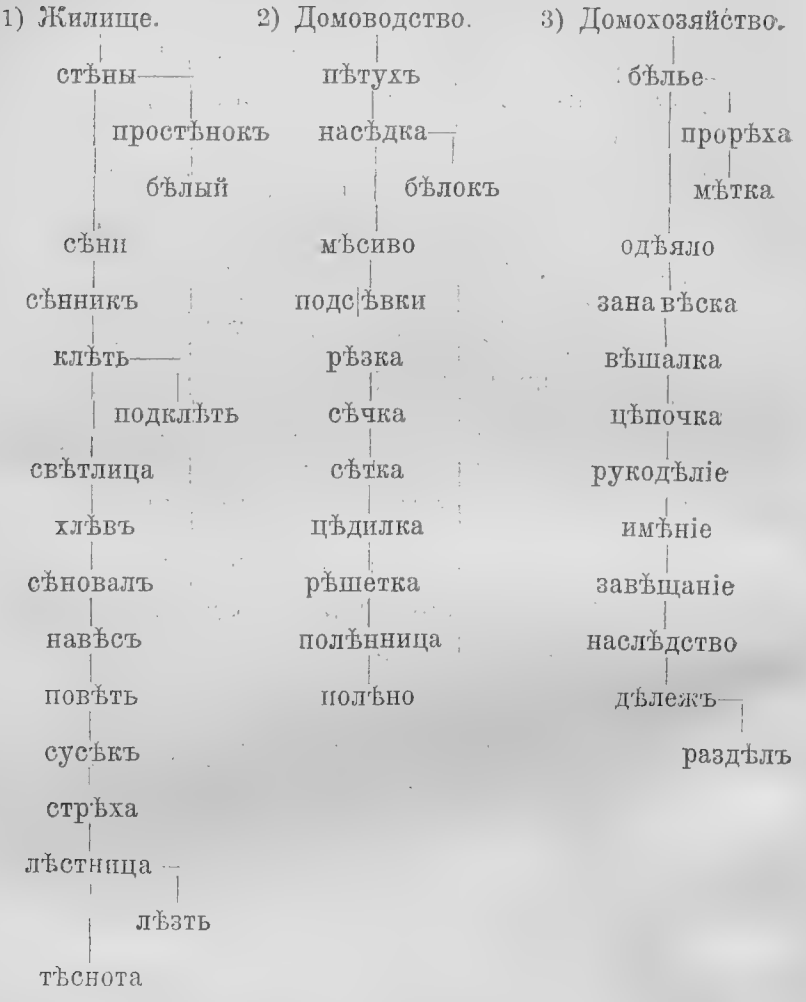


e) *Времясчисленіе.*



II. Окружающее человѣка.

а) *Село.*



4) Храмъ.

обѣдня

всенощное бдѣніе

благовѣстъ

благолѣпіе

ветхозавѣтныя } иконы святыхъ

новозавѣтныя }

придѣлы

завѣса

священнодѣйствіе

благоговѣніе

пѣніе

проповѣдь

5) Религіозно-обрядовая сторона жизни.

Обрѣзаніе Господне. Нов. годъ

вѣнчаніе

вѣнецъ

Срѣтеніе Господне

мясоѣдъ

заговѣніе

говѣніе

исповѣдь

исцѣленіе

розговѣніе

заповѣдь

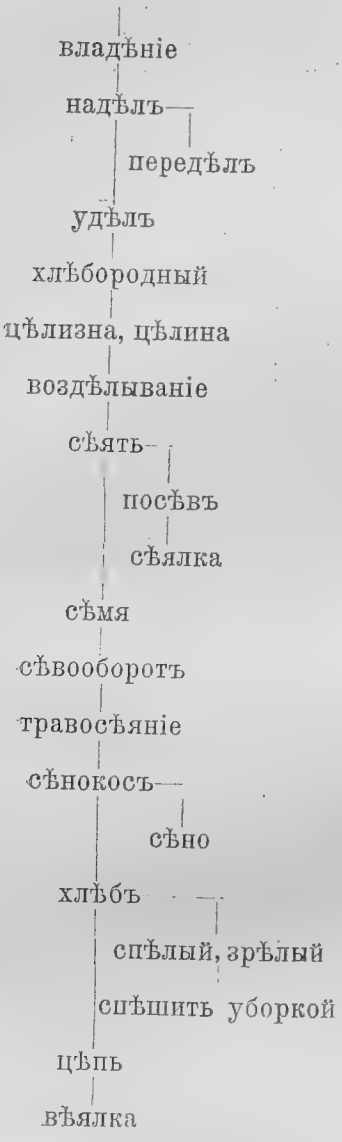
завѣтъ

Благовѣщеніе

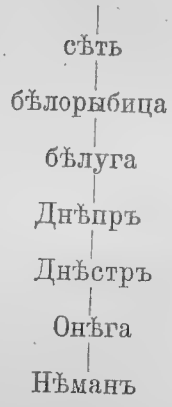
Свѣтлое Воскресеніе

Усѣкновеніе главы Іоанна Крестителя

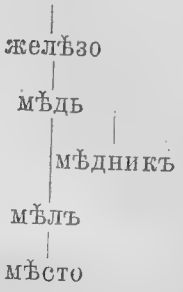
b) *Поле.*



c) *Рѣка.*



d) *Гора.*



e) *Лѣсъ.*

краснолѣсье
черноліѣсье
лѣсоводство
удѣльный
просѣка
лѣсничій
полѣсовщикъ
дровосѣкъ

лѣшій

вѣдьма
вѣдунъ
звѣрь
медвѣдь
мѣхъ
бѣлый
сѣрый
бѣлка
бѣлякъ
лѣнивецъ
муравьѣдъ

вѣтви
вѣтка
рѣзать
вѣникъ
орѣшникъ
орѣхъ

сѣно
цвѣты
звѣробой
вѣнокъ
дѣлянка
сыроѣжка

змѣи
мѣдянка
насѣкомыя
свѣтлякъ
слѣпень

f) *Свѣтила.*

мѣсяцъ
звѣзды
медвѣдица
свѣтъ
вызвѣздило
освѣщеніе
свѣча
подсвѣчникъ
тѣнь

страны свѣта
сѣверъ
сѣверо-западъ
сѣверко (сѣв. вѣтеръ, народно).
вѣтеръ
свѣжій

птицы
гнѣздо
клѣтка
пѣвчія

Вотъ примѣрное систематическое распредѣленіе коренныхъ словъ. Каждая группа словъ заключаетъ въ себѣ набросокъ какой-нибудь картины; она сама указываетъ на ходъ и порядокъ классныхъ бесѣдъ. Урокъ ведется такимъ образомъ. Учитель предварительно предлагаетъ ученикамъ по любой страницѣ книги для чтенія высчитать, какая буква чаще встрѣчается *е* или *ъ*. Отсюда онъ переходитъ къ выводу, что слова съ буквою *ъ* скорѣе заучить, и предлагаетъ имъ заняться изученіемъ словъ съ этою буквою. Затѣмъ избираетъ группу словъ и ихъ разучиваетъ. У Бочкарева представленъ полный ходъ урока разучиванія словъ о питаніи.

Скажите мнѣ, кто живетъ на землѣ? Люди, животныя. О многихъ говорятъ—люди, а объ одномъ? Чтобы *человѣку* и животному жить, а не умереть, они что должны дѣлать? *Ѣсть*. Значитъ, для нихъ что необходимо? *Ѣда*. Что человѣкъ ѣстъ? *Хлѣбъ*... перечисленіе другихъ пищевыхъ продуктовъ—остановка на рѣпѣ, рѣдькѣ, хрѣнѣ. Главная ѣда бываетъ когда? За *обѣдомъ*. Что же главнымъ образомъ ѣстъ человѣкъ? Хлѣбъ. Какіе хлѣбы бываютъ? Кислый и *прѣсный* и т. д. пока не исчерпается весь составъ словъ, составляющихъ столбецъ. Нужныя слова во время бесѣды записываются учителемъ на классную доску столбцомъ, графически, какъ указано въ таблицѣ, а ученики списываютъ ихъ въ такой системѣ къ себѣ въ особыя грамматическія тетради. Пройдя столбецъ, учитель далѣе для закрѣпленія коренныхъ словъ съ *ъ* и для указанія на идею словопроизводства, что и во всѣхъ производныхъ словахъ пишется *ъ*, на различныхъ урокахъ учитъ ихъ словопроизводству.

Что мы ѣдимъ? А какъ зовутъ человѣка, который печетъ хлѣбы? При помощи подобныхъ вопросовъ, находятся слова — предметы: хлѣбушко, хлѣбопащецъ, хлѣбородный, хлѣбный (амбаръ), хлѣбосолъ и др. Производныя слова ученики записываютъ въ обычную тетрадь.

Разбирая данную таблицу и логическія ассоціаціи, на которыхъ построено изученіе словъ съ *ъ*, мы должны сказать, что логическая связь слишкомъ механична. Самъ Бочкаревъ сознаетъ, что нѣкоторыя группы его словъ съ *ъ* не имѣютъ цѣннаго свойства—внутренне-цѣлостной картинности. Особенно механичны и искусственны будутъ разсказы, если ихъ составить на всѣ группы словъ. При этомъ, самыя картины

и логическія ассоціаціи могутъ привести учениковъ къ письму словъ чрезъ *ъ*, которые по смыслу относятся къ данной группѣ словъ, но пишутся чрезъ е. Смыслъ даже можетъ мѣшать: за обѣдомъ, напр., ѣдятъ не только *хлѣбъ*, *рѣпу*, *рѣдьку*, *хрѣнъ*, но и *перецъ*, *зелень*, *сметану*, *гречневую кашу*, а въ такомъ случаѣ не напишетъ ли ученикъ по естественной ассоціаціи смежности букву *ъ* и въ этихъ словахъ? Тоже можетъ быть и въ другихъ случаяхъ»—*рѣка—бѣлуга—бѣлорыбица*,—но лещь, сельдь... Очевидно, смыслъ здѣсь непричемъ (Н. Кульманъ. Методика русск. яз. стр. 203) и усвоеніе словъ съ *ъ* идетъ не чрезъ развитіе логико-стилистическихъ ассоціацій, а благодаря тому, что ученики пишутъ ихъ и смотрятъ на нихъ. Т. о. за таблицею Бочкарева можно признать только относительное значеніе, какъ попытку по своему научить учениковъ правильному употребленію буквы *ъ* въ словахъ.

Школьная практика въ стихотворствѣ коснулась буквы *ѣ*, и извѣстно стихотвореніе изъ словъ съ *ѣ*. Стихотвореніе съ ѣ.

Бѣлый, блѣдный, бѣдный бѣсъ
Убѣжалъ голодный въ лѣсъ.
Лѣтомъ по лѣсу онъ бѣгалъ,
Рѣдькой съ хрѣномъ пообѣдалъ.
И за горькій тотъ обѣдъ
Далъ обѣтъ надѣлать бѣдъ.
Наши вѣки и рѣсницы
Защищаютъ глазъ, зѣницы,
Вѣки жмуритъ цѣлый вѣкъ
Ночью каждый человѣкъ.
Вѣтеръ вѣтки поломалъ.
Нѣмецъ вѣники вязалъ,
Свѣсилъ вѣрно на вѣсахъ
За двѣ гривны продалъ въ Вѣнѣ.
Днѣпръ и Днѣстръ, какъ всѣмъ извѣстно.
Двѣ рѣки въ сосѣдствѣ тѣсномъ;
Дѣлитъ области ихъ Бугъ,
Рѣжетъ съ сѣвера на югъ.
Кто такъ гнѣвно свирѣпѣетъ?
Крѣпко сѣтовать такъ смѣетъ?
Надо мирно споръ рѣшить
И другъ друга убѣдить.

Птичьи гнѣзда грѣхъ зорить,
Грѣхъ напрасно хлѣбъ сорить;
Надъ калѣкой грѣхъ смѣяться,
Надъ увѣчнымъ издѣваться.

Серьезно говорить объ этомъ стихотвореніи въ качествѣ средства обученія буквѣ ѣ, конечно, не приходится, но въ связи съ другими средствами и это стихотвореніе можетъ быть предложено ученикамъ на урокахъ чистописанія для переписки. Переписывая его они будутъ упражняться въ писаніи словъ съ буквою ѣ.

Разсказы съ ѣ.

Существуютъ разсказы съ буквою ѣ. Изъ нихъ остановимъ вниманіе на разсказѣ Гинцбурга Н. С.: «Лѣтомъ у дѣдушки». Разсказъ написанъ интересно и снабженъ многочисленными иллюстраціями. Вотъ отрывокъ: «Укрѣпивъ лодку баграми и якоремъ, мы закинули удочку. Мѣсто оказалось на рѣдкость богатымъ рыбою,—только поспѣвай вытаскивать. Къ восходу солнца мы успѣли наловить рыбы полную сѣть, такъ что больше дѣвать некуда. Подвѣсивъ сѣтку позади лодки и сложивъ удочки, Сергѣй вынулъ изъ мѣшка коровай хлѣба и отрѣзалъ большой ломоть. Поѣвши, Сергѣй запилъ рѣчною водою и сказалъ: «Не бѣда, коли хлѣбъ да вода, а вотъ, худъ обѣдъ, когда хлѣба нѣтъ». Довольный тѣмъ, что наша поѣздка увѣнчалась успѣхомъ, Сергѣй всю дорогу пѣлъ пѣсни».

Подобные разсказы слѣдуетъ давать учащимся для чтенія и списыванія. Читая и списывая будутъ усваивать слова съ буквою ѣ.

Словопроизводство отъ корней съ ѣ и систематическое ихъ изученіе.

Кромѣ указанныхъ способовъ обученія ѣ слѣдуетъ указать на старый способъ, самый простой и вѣрный. Онъ состоялъ въ томъ, что слова съ буквою ѣ постепенно вводились въ обиходъ учащихся и они незамѣтно усваивали ихъ. Затѣмъ, по окончаніи ихъ курса прохожденія, дѣлалось повтореніе ихъ въ алфавитномъ порядкѣ, предлагалось по пяти словъ производныхъ отъ корней найти и написать въ тетрадяхъ. а коренныя слова заучить въ алфавитномъ порядкѣ. На этомъ старомъ способѣ покоится обученіе правописанію ѣ у Прядкина («Изъ методики русскаго языка»). Онъ предлагаетъ еще для лучшаго усвоенія корней и ихъ различенія занимать дѣтей въ сопоставленіи созвучныхъ корней, напр.,

вед-у, вѣдаю. Онъ предлагаетъ, приблизительно, такую бесѣду:

Что значитъ слово: «вѣдать»?—знать.

А слова—веду, вести, напр., въ выраженіи: вести лошадь, корову?—Эти слова значатъ—вести предметъ одушевленный съ одного мѣста на другое.

Да, корень *вед* значитъ—силою заставить другой предметъ сойти съ мѣста и идти, куда его поведутъ, а корень *вѣд* вообще означаетъ пріобрѣтать знанія при помощи памяти, мышленія и воображенія,—хранить въ душѣ эти знанія, имѣть знанія. Затѣмъ идетъ словопроизводство. Разумѣется, подобныя словопроизводства и сознательное различеніе корней содѣйствуютъ усвоенію правописанія словъ съ буквою *ѣ*.

Этотъ способъ словопроизводства и записыванія производныхъ словъ съ буквою *ѣ* долженъ считаться наилучшимъ и раціональнымъ, такъ какъ онъ учитъ сознательному написанію словъ съ *ѣ*.

Таблицы съ Ѣ.

Употребляются еще таблицы съ *ѣ*. Эти таблицы должны быть вывѣшаны въ классѣ на стѣнѣ.

Синкретическій пріемъ обученія Ѣ.

Обозрѣвая всѣ способы обученія правописанію словъ съ буквою *ѣ*, мы скажемъ, что раціональный способъ тотъ, который основанъ на постепенномъ усвоеніи коренныхъ словъ съ буквою *ѣ* и на производствѣ отъ нихъ словъ съ конечнымъ приведеніемъ знаній въ систему. Остальные всѣ способы обученія *ѣ*—чрезъ посредство картинъ, стихи, разсказы, логическія ассоціаціи и таблицы—это суррогаты и могутъ быть даваемы дѣтямъ, какъ разнообразныя средства для привлеченія ихъ вниманія къ данныхъ словамъ и для запечатлѣнія въ ихъ зрительно-моторной-слуховой памяти словъ съ *ѣ*.

Обученіе пунктуаціи.

Для чего нужна пунктуація?

Пунктуація является сама собою въ рѣчи, какъ естественная остановка для раздѣленія логическихъ частей ея. Въ виду того, что логику рѣчи формально выражаетъ синтаксисъ ея, неудивительно, что синтаксическимъ отношеніемъ частей предложенія и самихъ предложеній опредѣляется, главнымъ образомъ, постановка знаковъ препинанія. Если

бы было строгое совпаденіе между синтаксическимъ строеніемъ рѣчи и логикою мышленія человѣчества, нужно было бы тогда только знать одинъ синтаксисъ и пунктуація была бы очень проста; она всецѣло бы опредѣлялась синтаксическимъ взаимоотношеніемъ предложеній и частей предложенія. Однако, такого полнаго совпаденія нѣтъ. И часто логика мышленія отклоняется отъ синтаксическаго строя рѣчи. Вотъ тутъ то и бываютъ затрудненія, какъ разставить знаки препинанія. Пѣшковскій въ руководствѣ «Русскій синтаксисъ въ научномъ освѣщеніи» даже высказываетъ такое положеніе, что въ нѣкоторыхъ случаяхъ при разстановкѣ знаковъ препинанія необходимо руководиться интонаціею и ритмомъ рѣчи. Такіе совѣты онъ даетъ по отношенію къ такъ называемымъ у него обособленнымъ второстепеннымъ членамъ предложенія—дополненіямъ, опредѣленіямъ и обстоятельствамъ, напр. во фразѣ: «я удивляюсь, что вы, съ вашею добротою, не чувствуете этого!» Пѣшковскій считаетъ слова—«съ вашей добротой»—обособленнымъ дополненіемъ и выдѣляетъ запятыми, основывая свое различіе ихъ на интонаціи и ритмѣ голоса. При такомъ правилѣ для разстановки знаковъ препинанія собственно теряется всякая, болѣе или менѣе, устойчивая основа. Ясно, какъ неустойчива почва и какъ шатки правила для разстановки знаковъ препинанія. Методика можетъ только указать научныя основы ея и какъ имъ обучать учащихся.

Затрудненіе въ постановкѣ знаковъ препинанія.

Основы пунктуаціи.

Основы пунктуаціи—въ синтаксисѣ; это—во-первыхъ, во-вторыхъ, въ интонаціи и ритмѣ. Но по отношенію къ этому второму основанію пунктуаціи мы замѣтимъ, что противъ произвола слѣдуетъ бороться и стремиться подвести и всѣ обособленныя второстепенныя части предложенія подъ рубрику или такъ называемыхъ сокращенныхъ предложеній или подъ рубрику приложеній.

Какъ обучать пунктуаціи?

Обученіе пунктуаціи идетъ въ теченіе всего курса этимологіи и синтаксиса. Къ концу изученія всей грамматики должны быть пріобрѣтены и знанія и навыки постановки знаковъ препинанія. При прохожденіи теоріи словесности придется только дополнить эти знанія сообщеніемъ свѣдѣній, какіе знаки препинанія употребляются въ періодахъ и при лаконической рѣчи.

Обученіе разстановкѣ знаковъ препинанія идетъ такъ. Сообщаетъ учитель, напр., объ обращеніи и проситъ учениковъ обратить вниманіе на знаки препинанія, которыми оно выдѣляется. Допустимъ, взята фраза: «Что ты поникла, зеленая иввушка, что ты уныло шумишь?» Учитель спрашиваетъ, чѣмъ выдѣлено обращеніе. Ученики подмѣчаютъ. Затѣмъ — еще примѣры и выводъ. Ученики придумываютъ свои примѣры, разбираются и даются задачи на домъ. Въ общемъ, схема урока такая же, какъ и по грамматикѣ. Пунктуація только вводится какъ составная часть въ урокъ грамматики.

Единственная методика пунктуаціи принадлежитъ Прадкину «Изъ методики русскаго языка»; ее и рекомендуемъ мы учителямъ русскаго языка.

Предупрежденіе орѳографическихъ ошибокъ.

Основное правило обученія орѳографіи — предупреждать орѳографическія ошибки. Первое средство: знаніе грамматики и русской литературной рѣчи. Поэтому, прежде всего, надо учить этому знанію. Второе средство: развитіе орѳографической зоркости. Это достигается черезъ постоянное упражненіе въ орѳографіи. Для развитія орѳографической зоркости могутъ сослужить службу всѣ указанные выше способы обученія орѳографіи, кромѣ того, выписываніе учителемъ трудныхъ по написанію словъ на классной доскѣ; предложеніе ученикамъ спрашивать учителя въ сомнительныхъ случаяхъ, вывѣшиваніе въ классѣ на стѣнахъ орѳографическихъ таблицъ, вывѣшиваніе на стѣнахъ таблицъ съ трудными для правописанія словами, напр., интеллигенція, индифферентный, труженикъ, пользованіе печатными орѳографическими словарями (Покровскаго, Ильина, Даля) составленіе словариковъ самими учащимися; въ эти словари вносятся трудныя орограммы, слова, въ которыхъ ученикъ чаще всего ошибается; слова пишутся по разу въ правильной формѣ.

Понятно, всѣ ошибки предупредить нельзя; предупреждению подлежатъ типическія ошибки.

Исправленіе орѳографическихъ ошибокъ.

Выше указаны причины ошибокъ и сообразно съ этими причинами разсмотрѣны средства ихъ устраненія. Здѣсь остановимъ вниманіе на способахъ исправленія ученическихъ ошибокъ и на ихъ состоятельности съ методической точки зрѣнія.

Способы исправленія ошибокъ. а) традиціонный.

Наиболѣе распространенный, старый, традиціонный способъ исправленія ошибокъ состоитъ въ подчеркиваніи одною или двумя чертами ошибокъ—одною—негрубой ошибки, двумя—грубой ошибки; при этомъ, чтобы привлечь вниманіе учениковъ, подчеркиваютъ цвѣтнымъ карандашомъ или красными чернилами; подчеркнутыя ошибки ученикъ обязанъ исправить и выписать ихъ подъ работою.

Можно ли признать этотъ способъ состоятельнымъ? Едва ли: у этого способа исправленія ученическихъ ошибокъ есть одна отрицательная сторона, именно, задержка вниманія учащихся на неправильныхъ начертаніяхъ словъ. Учащійся, разсматривая ошибки, воспринимаетъ глазами неправильныя начертанія словъ, что содѣйствуетъ не исправленію ученика, а усугубляетъ его безграмотность. Красныя чернила или цвѣтные карандаши еще сильнѣе усиливаютъ неправильныя орѳографическія воспріятія. Еще плачевнѣе становится традиціонный способъ исправленія ошибокъ, когда обязываютъ учениковъ выписывать ошибочныя начертанія и рядомъ съ ними правильныя начертанія словъ. Нѣкоторые учителя по усердству обязываютъ выписывать подобнымъ образомъ ошибки разъ по пяти, по десяти. При всѣхъ такихъ выписываніяхъ учащимися воспринимаются двойныя начертанія словъ—правильныя и неправильныя, а это нераціонально; память нужно укрѣплять въ орѳографическомъ направленіи, а ее традиціонный способъ расшатываетъ. Получивъ двойныя воспріятія словъ, учащіеся колеблются при начертаніи словъ и, когда они встрѣчаются съ этими словами, не знаютъ, какъ писать, что правильно.

Кромѣ того, при выписываніи въ неправильномъ видѣ слова, у руки создается навыкъ къ начертанію слова въ неправильномъ видѣ.

Наконецъ, традиціонный способъ не развиваетъ активной орѳографической зоркости. Нѣтъ активности у учащихся въ отыскиваніи ошибокъ, потому что онѣ указываются учителемъ. Между тѣмъ способы исправленія ошибокъ должны быть такими, чтобы они ставили учениковъ въ условія активнаго отысканія ошибокъ и самостоятельнаго ихъ исправленія, чтобы у нихъ развивалась активная орѳографическая зоркость.

б) Затушовка ошибокъ.

Стремясь уничтожить отрицательныя стороны традиціоннаго способа исправленія ошибокъ и удалить отъ зрѣнія учениковъ неправильныя начертанія словъ, ошибочно написанныхъ ими, нѣкоторые учителя затушевываютъ ошибки красными чернилами, зачеркивая ошибки, и на верху ошибки пишутъ правильную орѳограмму, а на поляхъ тетради выписываютъ въ правильномъ видѣ все слово.

в) Американскій.

Американскій способъ исправленія ошибокъ пошелъ дальше: учителя затушовываютъ тушью ошибку или подчищаютъ ее ножичкомъ и вписываютъ правильную орѳограмму.

Какъ отнестись къ этому способу? Положительная сторона его—удаленіе отъ глазъ учащихся неправильныхъ начертаній словъ. Отрицательная сторона—пассивность учениковъ въ исправленіи своихъ ошибокъ, и при этомъ способѣ орѳографическая зоркость не развивается.

г) Графическій.

Нѣкоторые недочеты предыдущихъ способовъ уничтожаетъ графическій методъ исправленія ошибокъ. Учитель заранѣе сообщаетъ ученикамъ условныя знаки ошибокъ и при просмотрѣ работъ соотвѣтствующіе знаки ставитъ на поляхъ; учащійся долженъ сообразно съ знакомъ найти въ строкѣ ошибку. Для орѳографической ошибки можетъ быть просто—, для пропуска $\vee$, для стилистическихъ ошибокъ ∿∿∿ волнообразная черта. Въ графическомъ способѣ есть стремленіе вызвать активное исправленіе ошибокъ учащимися; онъ развиваетъ орѳографическую зоркость, но и онъ не удаляетъ отъ глазъ ихъ неправильныхъ начертаній словъ.

Т. о. удовлетворительныхъ способовъ исправленія ошибокъ еще не найдено.

Домашнее и классное исправленіе работъ учителемъ.

Исправленіе работъ бываетъ или домашнее или классное. Смотря по тому, какая была работа, если предупредительный диктантъ, или списываніе, учитель можетъ произвести испра-

вленіе въ классѣ, выписывая имѣющіе значеніе для даннаго правила слова и спрашивая учениковъ о правильности ихъ начертанія у нихъ въ тетрадяхъ. Работы контрольныя и вообще всѣ работы, учителю все-таки лучше дома просмотрѣть, предварительно, указать ошибки и уже въ классѣ съ цѣлымъ классомъ вести исправленіе. Самое исправленіе идетъ такимъ образомъ: сдѣлана, напр., ошибка въ словѣ лѣстница, вмѣсто *ѣ* написано *е*. Учитель спрашиваетъ у класса, какъ нужно писать правильно это слово: потомъ вызываетъ ученика къ доскѣ, заставляетъ его писать правильно и спрашиваетъ у учениковъ, всѣ ли такъ написали это слово. Ученики, ошибшіеся въ этомъ словѣ, заявляютъ о своихъ ошибкахъ. Учителю не лишне спросить о причинѣ ошибки и указывать основанія для правильнаго начертанія слова.

Исправленіе работъ учениками.

Послѣ просмотра работъ учителемъ ученика исправляютъ работу такъ: пишутъ: Исправленіе работы, а затѣмъ въ правильномъ видѣ ошибочно написанныя слова. Нѣкоторыя ошибки, которыя очередныя при сочетаніи словъ (ые, ія, іе, ію) пишутся въ логической связи съ членами предложенія.

Необходимость отмѣчать удачныя мѣста въ ученическихъ работахъ.

Кромѣ ошибокъ нужно подчеркивать и ученическія удачи. Алферовъ говоритъ: «это слѣдуетъ дѣлать тѣмъ болѣе, что ученикъ очень дорожитъ такими отмѣтками, крайне ихъ цѣнитъ: это содѣйствуетъ и правописанію». (Родной языкъ, стр. 145).

Солидарность учителей высш. нач. у. въ исправленіи работъ.

Заключая рѣчь о способахъ исправленія ошибокъ, необходимо отмѣтить, что членамъ педагогическаго совѣта одного высшаго начальнаго училища нужно сговориться о способахъ исправленія ошибокъ, выработать общія правила и быть строго солидарными въ требованіи ихъ исполненія.

Пособія.

I. Историческій обзоръ методовъ правописанія данъ въ книгахъ:

1. А. Соболевъ. Критическій обзоръ способовъ обученія правописанія. 1900 г.

2. В. Фармаковскій. Методика правописанія по воззрѣніямъ русскихъ педагоговъ и по ученію экспериментальной психологіи. Изд. 2. 1911 г. 50 к.

3. Н. М. Соколовъ и Г. Г. Тумимъ. Обученіе правописанію. 1913 г. 30 коп.

II. Для пониманія русской орѳографіи, письма и научныхъ основъ его полезны книги:

1. Проф. И. А. Бодуэнъ-де-Куртенэ. Объ отношеніи русскаго письма къ русскому языку. С. П. 1912 г.

2. Д. Н. Ушаковъ. Русское правописаніе. Очеркъ его происхожденія, отношенія его къ языку и вопроса о его реформѣ. Москва. 1911 г.

3. В. Чернышевъ. Упрощеніе русскаго правописанія. I. Современное состояніе русскаго правописанія. II. Историческій очеркъ вопроса о его упрощеніи. Изд. 3, 1913 г. III. О современныхъ методахъ развитія грамотности въ ученикахъ средней школы дастъ представленіе книга: «О мѣрахъ къ поднятію грамотности среди учащихся. Сводъ мнѣній педагогическихъ совѣтовъ». Обработалъ С. С. Ларіоновъ. Тифлисъ. 1913 г.

IV. 1. «Русское правописаніе» Грота должно быть всегда у учителя подъ руками.

2. Ученикамъ можно дать въ руки: О. Ѳомминъ. «Справочникъ по русскому правописанію.

3. Владимірскій. Обучающая диктовка, чтеніе и списываніе.

4. Орѳографическія прописи: Острогорскаго, Михайлова, Зачиняева, Тумима, Корханиди, Бѣлоцвѣтова и Синачева и др. Отношеніе Кавказскаго учебн. округа къ нимъ см. въ «Отчетѣ о Боржомскихъ курсахъ 1912 г.». А. И. Словинскаго.

Методика сочиненій.

Цѣль высшихъ начальныхъ училищъ состоитъ въ томъ, чтобы научить учениковъ грамотно, литературно и логично излагать мысли. Къ достиженію этой цѣли ведутъ упражненія въ школьномъ сочинительствѣ. **Цѣль сочинительства.**

Какъ вести письменныя работы, по какимъ предметамъ, какіе виды школьныхъ сочиненій практиковать въ высшихъ начальныхъ училищахъ, на всѣ эти вопросы краткое указаніе можно найти въ трудахъ подкомиссіи ру. яз. Кавказскаго **Постановленіе подкомиссіи рус. яз. Кавк. учебн. округѣ по выработкѣ**

программъ высшихъ начальныхъ училищъ.

учебнаго округа за 1913 г., вырабатывавшей программы высшихъ начальныхъ училищъ. Подкомиссія постановила: 1) «Сочиненія ведутся во всѣхъ классахъ высшихъ начальныхъ училищъ по всѣмъ предметамъ училищнаго курса съ постепеннымъ осложненіемъ темъ и съ охраненіемъ навыковъ грамотности. 2) Устныя сочиненія предшествуютъ письменнымъ. 3) Къ письменнымъ сочиненіямъ ученики тщательно подготовляются чрезъ коллективную выработку текста сочиненія. 4) Вмѣстѣ съ коллективными сочиненіями практикуются и чисто индивидуальныя. 5) Типы работъ: пересказы во всѣхъ видахъ, составленіе скелетовъ произведеній, извлеченія изъ одной и нѣсколькихъ статей, составленіе плановъ, свободныя темы (о личныхъ переживаніяхъ и наблюденіяхъ надъ явленіями природы), всевозможныя характеристики, разсужденія, работы на пословицы, работы по картинкамъ. 6) Картины для письменныхъ работъ должны быть двоякія: однѣ большія для общекласснаго разсматриванія, другія—маленькія для пользованія учениковъ во время писанія. 7) Лексико-стилистическія упражненія признаются весьма желательными. 8) Рекомендуется имѣть ученикамъ и постоянно пользоваться орѳографическими словарями. 9) Годичное количество работъ по каждому предмету должно быть назначаемо совѣтомъ училища. 10) За грамотностью и литературностью рѣчи учениковъ должны слѣдить преподаватели всѣхъ предметовъ. 11) Работы могутъ быть и классными и домашними. 12) Неблагопріятныя экономическія условія жизни большинства учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ и значительное число классныхъ часовъ обязываетъ училища не обременять учениковъ письменными домашними работами».

Необходимость знакомства съ современною методикою школьныхъ сочиненій.

Въ данномъ постановленіи подкомиссіи очерченъ кругъ сочиненій, типы сочиненій и принципы школьнаго сочинительства. И можно было ли этимъ ограничиться, но для полученія методической основы при веденіи сочиненій учителю необходимо познакомиться съ современнымъ освѣщеніемъ вопроса о школьномъ сочинительствѣ въ методической литературѣ и, прежде всего, съ вопросами, слѣдуетъ ли пріучать учениковъ къ сочинительству и кому поручить веденіе школьныхъ сочиненій.

Взгляды на обученіе дѣтей сочинительству.

Какъ ни странно, но въ методической литературѣ крайнее разнообразіе взглядовъ на обученіе дѣтей сочинительству.

Одни, (напр., Л. Толстой и его послѣдователи, Трояновскій и др.) отвергаютъ обученіе дѣтей сочинительству, какъ стѣсняющее развитіе ребенка, развитіе идеала гармоніи, правды, красоты и добра. «По моему убѣжденію, писалъ Л. Н. Толстой въ ст. «Кому у кого учиться писать», намъ нельзя учить писать и сочинять, въ особенности поэтически сочинять, вообще дѣтей, и въ особенности крестьянскихъ. Трояновскій («Педагогическіе этюды») недопускаетъ возможности, чтобы ученики, научившіеся писать слова, не сумѣли изложить литературно своихъ мыслей. Поэтому, сторонники самостоятельнаго развитія дѣтей требуютъ предоставить дѣтямъ полную самостоятельность въ изложеніи мыслей и въ сочинительствѣ на темы изъ собственныхъ переживаній. Однако, какъ и Л. Толстой, такъ и всѣ другіе его послѣдователи, нисколько не отрицаютъ обязанности учителей научить учениковъ тому, какъ браться за сочинительство. Т. о. они подходятъ къ другимъ методистамъ, которые доводятъ обученіе учениковъ сочинительству до крайности. А. Глазунова и Е. Разина начинаютъ обученіе сочиненіямъ съ пріученія учениковъ изложенію простыми предложеніями и потомъ постепенно усложняютъ сочинительство, заставляя ихъ излагать мысли по вопросамъ простыми предложеніями, иногда соединяемыми союзами, простыми предложеніями, между которыми иногда встрѣчаются сложныя предложенія; предлагаютъ затѣмъ статьи для выписыванія вносныхъ предложеній, статьи для обращенія въ разговорную форму, статьи въ разговорной формѣ для обращенія въ простую, изложеніе по плану и, наконецъ, статьи для изложенія [1]). Глазунова и Разина, развивая эту постепенность въ развитіи ученической техники сочиненія, имѣютъ въ виду начальную школу. Подобную же методическую постепенность въ развитіи техники сочиненія, но уже примѣнительно къ задачамъ сочинительства на аттестатъ зрѣлости даетъ Г. Корикъ.

Имѣя предъ собою два противоположныхъ взгляда на школьное сочинительство, естественно спросить, какъ же быть, имѣетъ ли право учитель учить учениковъ техникѣ сочиненія или же слѣдуетъ предоставить полную свободу въ школьномъ творчествѣ?

---

[1]) А. Глазунова и Е. Разина. Задачи и планы для упражненія въ письменномъ изложеніи мыслей.

Чтобы отвѣтить на этотъ вопросъ примѣнительно къ задачамъ высшихъ начальныхъ училищъ, слѣдуетъ имѣть въ виду, во-первыхъ, то, что въ высшія начальныя училища должны поступать ученики, окончившіе начальную школу и пріобрѣвшіе уже нѣкоторый навыкъ къ сочинительству, а во-вторыхъ, то, что этотъ навыкъ къ сочинительству очень ничтоженъ и поступающіе въ высшія начальныя училища въ большинствѣ случаевъ не умѣютъ литературно излагать мысли, въ-третьихъ, все подлежитъ культурному выращиванію и талантъ сочинительства тоже подлежитъ закону эволюціи и тщательной методической обработкѣ.

Сочиненіе ученика I кл. высш. нач. у.

Какъ пишутъ иногда въ первомъ классѣ высш. нач. уч., можно судить по слѣдующему отрывку изъ сочиненія:

«У однаго крѣстьянина былъ мальчикъ звали его Магнисъ. Однажды вѣтомъ селѣніи хадилъ багатій купѣцъ. Разъ купецъ пришолъ крестьянина и сказалъ что давай твои мнѣ я ево вазму Городу я его школу дамъ и научу читать, крестьянинъ далъ свою мнѣ купцу, взялъ купецъ сабою етотъ мальчикъ...».

Этотъ отрывокъ вполнѣ убѣждаетъ въ необходимости выработать у учениковъ умѣніе литературно и грамотно писать сочиненія. Даже такіе крупные самородки, какъ Г. Р. Державинъ, А. В. Кольцовъ, не получивъ надлежащаго образованія, восполняли пробѣлы образованія путемъ самообразованія, изучая творчество выдающихся поэтовъ міра и усваивая пріемы ихъ творчества. Мопассанъ учился писать подъ руководствомъ Флобера, Гоголь творилъ подъ вліяніемъ Пушкина, Горькій признавался, что Короленко научилъ его писать. Созидатели и творцы направленій—Расинъ, Вольтеръ, Мольеръ, Пушкинъ, Гоголь, Бѣлинскій, Верхарнъ, Чеховъ учителя въ техникѣ сочиненій для своихъ преемниковъ. Если великіе таланты нуждаются въ учителяхъ, которые бы научили ихъ умѣнію писать, тѣмъ болѣе въ выучкѣ писать нуждаются ученики высшихъ начальныхъ училищъ.

Кому вести школьное сочинительство.

До сихъ поръ, въ большинствѣ случаевъ, всю тяжесть выработки литературнаго сочинительства—возлагали на несчастныхъ учителей русскаго языка. А такъ какъ выпускныя сочиненія должны были обнаруживать не только умѣнье учениковъ литературно и толково писать, но и широту умственнаго кругозора, учителя рус. яз. давали въ теченіе учебнаго

курса темы не только изъ своей спеціальной области, но изъ области другихъ предметовъ, исторіи, политической экономіи, естествознанія и т. д., напр., «О солнцѣ», «Польза лѣсовъ и морей», «Значеніе Сибирской желѣзной дороги», «Роль пара въ природѣ и жизни человѣка» [1]) и т. п. Кромѣ пустоты и набора трескучихъ фразъ въ сочиненіяхъ на подобныя темы ничего не было. Однако, ложное направленіе въ методикѣ сочиненія продолжало царить и одиночно раздававшіеся голоса, что школьное сочинительство есть дѣло всѣхъ преподавателей школы, оставались безъ вниманія. А, между тѣмъ, слѣдовало обратить вниманіе на это давнымъ давно. Во-первыхъ, учителя русскаго языка перегружены были исправленіемъ школьныхъ письменныхъ работъ до переутомленія. Предположимъ, что учителю въ четверть необходимо дать двѣ классныхъ работы и одну домашнюю; въ общемъ, двѣнадцать работъ въ году+экзаменаціонная; слѣдовательно, тринадцать работъ на классъ. У каждаго учителя въ среднемъ—по четыре класса. Возьмемъ для класса нормальную цифру учениковъ—40. Получается: 13×4×40=2080 работъ. Цифра внушительная! Не надо забывать, что въ нѣкоторыхъ классахъ учителя доводятъ общее количество работъ въ году на ученика до 17—18—24. (См. отчеты о письмен. работахъ по Кавказск. уч. округу). Чтеніе и исправленіе этого количества работъ вмѣстѣ съ необходимостью тщательной подготовки къ надлежащему преподаванію одного изъ трудныхъ и многообъемныхъ предметовъ русскаго языка несомнѣнно ведетъ къ переутомленію учителей рус. яз. и къ невозможности работать. Во-вторыхъ, сосредоточиваніе школьнаго сочинительства въ рукахъ одного преподавателя русскаго языка противорѣчитъ основнымъ задачамъ общеобразовательной школы. Ея задача—научить толково читать и литературно писать не только по одному русскому языку, но и по всѣмъ предметамъ. Каждому извѣстно, что слогъ естественно-математическихъ наукъ отличается своеобразіемъ отъ языка беллетристическихъ произведеній. Стилистическое богатство разныхъ предметовъ м. б. усвоено учениками подъ руководствомъ спеціалистовъ. Въ-третьихъ, сочиненія—могу-

---

[1]) Тема дана была учит. рус. язык. въ VIII кл. Тифлисской II муж. гимназіи въ 1911—12 уч. „Отчетъ о письм. раб. Кав. О“ сос. С. Ларіоновъ.

ществснное средство для углубленія познанія учениковъ по предмету. И этого средства избѣгали преподаватели исторіи, географіи, естествознанія исключительно по нежеланію утруждать себя исправленіемъ работъ.

Очевидную пользу для развитія учениковъ отъ веденія школьнаго сочинительства по всѣмъ предметамъ школьнаго курса всѣми учителями школы, ненормальность сосредоточія его въ рукахъ и на плечахъ одного преподавателя русскаго языка не разъ сознавали методисты и рекомендовали сдѣлать его дѣломъ всей школы и всѣхъ преподавателей, напр., Отто Антесъ: «Бумажный драконъ», А. Флеровъ: «Ложное направленіе въ методикѣ сочиненій» (Русск. школ. 1911, № 7—8), А. Д. Алферовъ: «Родной языкъ» и др. «Дѣло веденія сочиненій должно перестать быть какою-то особою спеціальностью учителей русскаго языка, хотя они и могутъ въ этомъ отношеніи сдѣлать очень много. Необходимо изъять изъ вѣдѣнія преподавателей словесности цѣлый разрядъ темъ нелитературныхъ, а взятыхъ изъ другихъ отраслей знанія и перенести въ вѣдѣніе преподавателей соотвѣтствующихъ предметовъ, и намъ думается, что это можетъ оказать только самое благотворное вліяніе на весь строй школьнаго преподаванія» (Алф. 231 стр.).

Сознавая пользу передачи школьнаго сочинительства въ руки всѣхъ преподавателей, Министерство Народнаго просвѣщенія циркуляромъ 1912 г. 26 Октября за № 42682 обязало среднія учебныя заведенія давать сочиненія не только по русскому языку, но и по Закону Божію, исторіи, географіи, естествознанію и др. пред. Этотъ циркуляръ слѣдуетъ имѣть въ виду и высшимъ начальнымъ училищамъ и сочиненія вести по всѣмъ предметамъ, какъ это рекомендуетъ и вышеназванная подкомиссія Кавказск. Учебн. Округ. 1913 г.

Спеціальныя методики разныхъ предметовъ должны дать соотвѣтствующія указанія о веденіи сочиненій по опеціальностямъ.

Разумѣется, спеціальныя методики должны дать соотвѣтствующія указанія о веденіи сочиненій въ высшихъ начальныхъ училищахъ по предметамъ, въ частности, методика русскаго языка о веденіи стилистическихъ работъ по русскому языку. Основанія для цѣлесообразной и строго методической организаціи и веденія школьнаго сочинительства находятся въ экспериментальной педагогикѣ школьнаго возраста

Что же даетъ экспериментальная педагогика учителю русскаго языка высшаго начальнаго училища касательно веденія логико-стилистическихъ сочиненій примѣнительно къ возрасту и развитію учениковъ? Къ сожалѣнію, она даетъ очень мало.

Что даетъ экспериментальная педагогика учителю русскаго языка касательно сочинительствъ?

Остановимся сначала на свойствахъ представленій въ школьномъ возрастѣ.

О представленіе учениковъ.

Проф. Мейманъ на основаніи своихъ и чужихъ изслѣдованій ясно говоритъ, что до 15-го года дѣти оперируютъ больше предметными, чѣмъ словесными представленіями, хотя подъ вліяніемъ школьнаго обученія все болѣе и болѣе выдвигается на первый планъ мышленіе словами. Дѣти въ своихъ предметныхъ представленіяхъ принадлежатъ къ зрительному типу, въ словесныхъ представленіяхъ—къ слухо-двигательному, въ теченіе же первыхъ школьныхъ лѣтъ ихъ представленія базируются преимущественно на зрительныхъ ощущеніяхъ и воспріятіяхъ.

Въ чистомъ видѣ эти типы, особенно среди учениковъ, рѣдко встрѣчаются, а большинство учениковъ принадлежитъ къ смѣшаннымъ типамъ [1]). Способность дѣтей къ конкретнымъ представленіямъ вліяетъ и на мышленіе; школьники обнаруживаютъ неспособность къ отвлеченному мышленію и только послѣ періода полового созрѣванія, развивается у нихъ отвлеченность мышленія. Способность наблюденія школьниковъ значительно отличается отъ способа наблюденія взрослаго человѣка. «Вначалѣ дѣти наблюдаютъ лишь отдѣльные предметы или отдѣльныя лица, не приводя ихъ въ связь другъ съ другомъ. За предметной стадіей, согласно Штерну, слѣдуетъ приблизительно на 8-мъ году стадія дѣйствія, когда наблюдаются поступки и виды дѣятельности людей или животныхъ; затѣмъ слѣдуетъ стадія отношеній, начинающаяся на 9 и 10-мъ году, во время которой наблюдаются пространственныя, временныя и причинныя отношенія между вещами. Наконецъ, послѣднею является качественная стадія, когда дѣти анализируютъ вещи и со стороны ихъ свойствъ» [1]).

Наблюденія у дѣтей въ школьномъ возрастѣ окрашиваются эмоціональнымъ оттѣнкомъ, т. к. эмоціональность сильнѣе развита у дѣтей сравнительно съ другими способностями.

Сила вниманія у школьниковъ слаба, и оно болѣе направлено на внѣшній міръ, чѣмъ на умственные процессы. Оно болѣе пассивно, чѣмъ активно. Меймань даже высказываетъ мнѣніе, что у дѣтей до 11-12 лѣтъ не наблюдается фиксирующаго вниманія. Чѣмъ старше возрастъ, тѣмъ устойчивѣе и крѣпче вниманіе.

Вслѣдствіе слабости воли, отсутствія фиксирующаго вниманія, фантазія дѣтей болѣе пассивна, чѣмъ активна, т. е. дѣти склонны фантазировать безъ опредѣленной задачи; они отдаются во власть мечтанія, какъ Гоголевскій Маниловъ. Содержаніе мечты зависитъ отъ конкретности мышленія и субъективности чувствованій, больше наглядное и субъективное, чѣмъ отвлеченное и объективное. Творчество фантазіи подражательное; фантазія повторяетъ пережитое и въ своемъ творчествѣ отличается скорѣе слабостью, чѣмъ силою.

Нѣсколько иную дѣятельность имѣетъ психика учащихся въ промежуточный періодъ, періодъ послѣ полового созрѣванія. Въ промежуточный періодъ дѣятельность психики задерживается наростаніемъ физическихъ силъ и ученикамъ ученіе дается съ трудомъ; ученики больше думаютъ объ ѣдѣ и удовольствіяхъ, чѣмъ объ ученьи; поэтому, здѣсь должно быть значительное облегченіе ученической работы. Въ періодъ послѣ созрѣванія способность комбинированія увеличивается, мышленіе стремится критически относиться ко всему и отъ конкретности переходитъ къ отвлеченности; оно обращено на выясненіе причинъ и слѣдствій. Эмоціональность сильно развивается и замѣтенъ интересъ къ сценамъ съ драматическимъ характеромъ.

Рѣчь. Въ связи съ общимъ развитіемъ учениковъ находится ихъ рѣчь. Конкретность мышленія обусловливаетъ воспріимчивость ихъ къ словамъ съ конкретнымъ содержаніемъ, слова же отвлеченныя, абстрактныя, ученики съ трудомъ запоминаютъ. Логическая связь между предложеніями, какъ внутренняя, такъ и внѣшняя въ видѣ связыванія ихъ союзами, слаба. Запасъ словъ ограниченъ. Кромѣ того, на стиль вліяетъ среда, окружающая учениковъ, что сказывается въ употребленіи діалектическихъ особенностей ея, въ синтаксическомъ построеніи предложеній, въ передачѣ кругозора ея. Особенно часто встрѣчаются неправильныя сокращенія придаточныхъ предложеній при различныхъ подлежащихъ въ

придаточномъ и главномъ предложеніяхъ. Разумѣется, учителю придется принимать мѣры, сообразныя съ недостаткомъ рѣчи и соотвѣтствующія задачамъ всесторонняго развитія.

Типы наблюденія.

Чтобы покончить съ данными экспериментальной психологіи, касающимися методики сочиненій, укажемъ еще на характеры сочиненій въ зависимости отъ типовой наблюдательности. По характернымъ чертамъ школьныхъ авторовъ школьныя сочиненія можно раздѣлить на четыре вида: описательный, разсудительный, эмоціональный и формальный.

Бинэ.

Французскій психологъ Бинэ первый произвелъ эксперименты надъ созерцаніемъ учениковъ черезъ посредство классныхъ сочиненій и намѣтилъ четыре указанныхъ типа созерцаній, а вмѣстѣ съ тѣмъ и сочиненій. Онъ показалъ 175 ученикамъ народныхъ школъ въ Парижѣ и Версалѣ иллюстрацію къ баснѣ Лафонтена «Работникъ и его сыновья». Испытуемыя должны были описать на бумагѣ содержаніе картины, кому какъ хочется. При анализѣ онъ раздѣлилъ учениковъ на четыре группы по характеру изложенія: 1) описательный: ученики этого типа передавали только то, что изображено на картинѣ, не задаваясь вопросомъ о смыслѣ картины; 2) разсудительный: эти ученики въ своемъ изложеніи стремились осмыслить картину и дать толкованіе ея; 3) эмоціональный: эти ученики передаютъ свои чувства, вызванныя картиною; 4) ученый (или формальный): ученики этого типа пересказывали содержаніе басни и просто примѣнялись заученныя и уже готовыя познанія.

Продолженіе опытовъ Бинэ.

Опыты Бинэ продолжали многіе изслѣдователи: напр., Леклеръ, предлагавшій описать золотые часы; Дуэльверъ, Шаркъ; изъ русскихъ—Лубенецъ, А. П. Нечаевъ и др.

А. П. Нечаевъ.

А. П. Нечаевъ въ петроградскихъ четырехъ завеленіяхъ 485 учащимся въ возрастѣ отъ 9 до 20 лѣтъ предложилъ написать сочиненіе о Невѣ. Оказалось, что въ младшемъ возрастѣ (до наступленія перваго періода половой зрѣлости, т. е. приблизительно до 13 лѣтъ у мальчиковъ и до 12 лѣтъ у дѣвочекъ), замѣчается большая склонность къ чистому описанію, въ старшемъ же—къ выраженію своихъ личныхъ чувствъ и разсужденій [1]).

---

[1]) А. Нечаевъ. Опытъ психологіи для учителя, ч. I., стр. 165.

Лубенецъ.

Т. Г. Лубенецъ въ сельской школѣ Кіевской губ., далъ тему: «Моя хата», при чемъ ученикамъ предложилъ нарисовать свою хату. При анализѣ онъ раздѣлилъ учениковъ на четыре типа: описательныхъ, разсудительныхъ, эмоціональныхъ и формальныхъ. По подсчету работъ по типамъ послѣ изслѣдованія въ IV-й группѣ городского женскаго училища на тему: «Книга» оказалось, что типы—описательный, разсудительный и формальный обнимаютъ наибольшее число работъ и почти въ равномъ количествѣ: типъ описательный составилъ 25%, разсудительный 28% и формальный 30%, эмоціональный типъ встрѣчается рѣже и далъ 12%.

Наша анкета о типичныхъ воспріятіяхъ учениковъ в. н. у.

Интересуясь вопросомъ о типовыхъ воспріятіяхъ учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ, мы произвели анкету въ 1914 г. январѣ мѣсяцѣ въ тифлисскихъ высшихъ начальныхъ училищахъ. Вотъ табличка, рисующая міровоспріятіе учениковъ по классамъ.

КЛАССЫ.	Описательное.	Эмоціональное.	Эмоціонально-описательное.	Философское.	Конгломератность.	Итого %%.
I	81	2	11	3	3	100
II	69	4	22	3	2	100
III	58	4	33	5	—	100
IV	35	19	38	8	—	100
Средняя	60,75	7,25	26	4,75	1,25	100

Описательное міровоспріятіе, несомнѣнно, у тѣхъ учениковъ, которые находятся всецѣло во власти ассоціацій по смежности и просто передаютъ свои воспріятія, не проводя ихъ чрезъ призму своихъ чувствъ и мыслей. Такіе типы даютъ простыя описанія и повѣствованія. Ихъ оказалось очень много въ первомъ классѣ и потомъ % число ихъ падаетъ. Объясняется это тѣмъ, что развивающіяся чувства даютъ о себѣ знать и пропускаютъ ассоціаціи по смежности чрезъ себя. Лирическій элементъ входитъ постепенно въ

чистыя описанія. Среди первоклассниковъ было такихъ 11%, но потомъ число ихъ возрастаетъ. Чистыхъ лириковъ, которые преимущественно воспринимаютъ міръ чувствомъ среди учениковъ I—III кл., оказалось очень мало, но въ четвертомъ классѣ ихъ значительный %—19, что объясняется ихъ лѣтами; въ IV кл. преимущественно учатся ученики 15—17 лѣтъ. Философское міровоспріятіе незначительное, но къ четвертому классу % его увеличивается. Небольшой % въ I—II оказался конгломератныхъ типовъ — это тѣ ученики, которые въ сочиненіи высказали почти равномѣрное участіе философизма, эмоціональности въ простомъ описаніи фактовъ изъ своей жизни. Въ среднемъ, въ высш. нач. уч. доминирующій типъ описательный, затѣмъ эмоціонально-описательный эмоціональный, философскій и конгломератный.

Не безъинтересна табличка съ расположеніемъ міровоспріятія по возрастамъ.

ВОЗРАСТЪ.	Описательное	Эмоціональное.	Эмоціонально описательное	Философское.	Конгломератность.	Итого 0/0/0.
11	78	—	17	—	5	100
12	74	4	14	6	2	100
13	76	3	18	3	—	100
14	67	1	25	2	5	100
15	65	—	33	2	—	100
16	55	7	31	7	—	100
17	46	27	18	9	—	100
18	42	25	25	8	—	100

Подъ вліяніемъ роста чувствъ чистое описательное міровоспріятіе падаетъ и въ него вторгается лиризмъ. Эмоціонально-описательное міровоспріятіе возрастаетъ до семнадцатилѣтняго возраста и нѣсколько понижается у 17 и 18-лѣтнихъ учениковъ. За то чистый лиризмъ среди этихъ семнадцатилѣтнихъ и восемнадцатилѣтнихъ возрастаетъ сильно,

что, понятно, объясняется физическимъ возрастаніемъ, наступающей порою чувствъ, порою лиризма. До этой поры лирическая точка зрѣнія ученикамъ не подъ силу. Среди 11-лѣтнихъ 0%, среди 12-13-14-лѣтнихъ она незначительна и понижается съ 4% до 1%; среди 15-лѣтнихъ 0%, т. к. чувства у пятнадцатилѣтнихъ спятъ и пробуждаются послѣ этого возраста. Выводъ, конечно, здѣсь, что при коллективной разработкѣ сочиненій и при заданіи индивидуальныхъ сочиненій нужно сообразоваться съ возрастомъ учениковъ и давать сочиненія только съ соотвѣтствующей ихъ возрасту точкою зрѣнія. О философской точкѣ зрѣнія у учениковъ замѣтимъ, что она крайне незначительна и съ ея увеличивается съ ростомъ учениковъ.

Вотъ данныя экспериментальныхъ изслѣдованій о міровоспріятіяхъ учениковъ.

Выводы.

Какіе же выводы можно сдѣлать изъ данныхъ экспериментальной психологіи для рациональной постановки сочинительства въ высшемъ начальномъ училищѣ?

Три періода физическаго развитія учениковъ высш. н. у.

Прежде всего учитель долженъ имѣть въ виду, что ученики высшихъ начальныхъ училищъ переживаютъ за время ученія три періода физическаго развитія. Періодъ отрочества, промежуточный періодъ (періодъ начала созрѣванія) и періодъ полнаго созрѣванія. Трудно установить время перелома въ жизни учащихся: у дѣвочекъ онъ наступаетъ раньше, у мальчиковъ позднѣе. Однако, можно съ нѣкоторою приблизительностью сказать, что въ послѣднихъ двухъ классахъ высш. нач. уч. обыкновенно находятся учащіеся уже послѣ полнаго созрѣванія. Существенная разница въ веденіи письменныхъ работъ заключается въ томъ, что въ первыхъ двухъ классахъ должна господствовать конкретность, въ старшихъ классахъ уже можетъ быть допускаема отвлеченность.

Конкретныя и отвлеченныя сочиненія.

Картины.

Въ частности, такъ какъ ученики оперируютъ преимущественно конкретными представленіями и мало способны къ отвлеченнымъ словеснымъ представленіямъ, темы должны даваться конкретныя. Картины, какъ темы для сочиненій здѣсь болѣе всего умѣстны. При анализѣ картинъ и разработкѣ вообще темъ не слѣдуетъ опускать изъ вниманія, что ученики высш. нач. уч. вошли въ качественную стадію развитія и потому анализъ долженъ не только описы-

вать предметы и людей, но и выяснять ихъ жизнь, дѣйствія, временныя, причинныя и пространственныя отношенія, а также анализировать ихъ свойства и характеръ. Субъективизмъ и эмоціональность учениковъ обязываютъ давать темы изъ личной жизни учениковъ и ихъ переживаніяхъ.

Сочиненія изъ личной жизни.

Въ сочиненіяхъ изъ личной жизни нѣмецкіе методисты Адольфъ Іенсенъ и Вильгельмъ Ламеншъ видятъ даже основной принципъ методики сочиненій. Задача состоитъ въ томъ, чтобы завоевать для будущаго сочиненія весь міръ какъ внутренній, такъ и внѣшній. Сочиненіе, въ которомъ создаются образы, почерпнутые изъ жизни, естественное сочиненіе, вотъ основной принципъ методики словеснаго преподаванія» («Школьное сочин.» 92 стр.). Слабость вниманія и даже отсутствіе фиксирующаго вниманія естественно обязываютъ учителя руководить вниманіемъ и направлять его къ опредѣленной цѣли. Выдвигается необходимость подготовки учениковъ къ сочиненію, чтобы оно было цѣлесообразнымъ. Къ тому же приходится и слабость дѣтской фантазіи. Она нуждается въ формальномъ развитіи и въ основу фантазіи должно положить точное анализирующее объективное воспріятіе и созерцаніе, необходимо дисциплинировать ее, классифицировать работу фантазіи по объектамъ, направлять ее на міръ красокъ, формъ, звуковъ, ритмовъ и на словесную передачу наглядныхъ представленій; работа фантазіи, такъ руководимой, явится основою художественной дѣятельности. Направляя вниманіе, мышленіе и фантазію учащихся на практическія, этическія, эстетическія и религіозныя цѣнности, учитель дастъ большой матеріалъ для сочиненій. А такъ какъ конкретизмъ все-таки основной характеръ дѣтской фантазіи, учитель всю свою руководящую роль долженъ сосредоточивать на объектахъ и матеріалѣ для сочиненій предлагать изъ конкретнаго міра.

Подготовка учениковъ къ сочиненіямъ.

Въ старшихъ классахъ руководящая роль учителя должна постепенно ослабляться и ученикамъ представляется большій просторъ; равно какъ онъ уже можетъ переходить къ отвлеченнымъ темамъ. Если въ первыхъ двухъ классахъ описанія и повѣствованія, всевозможные пересказы являются наиболѣе посильными работами для учениковъ, въ старшихъ классахъ къ нимъ должно быть присоединено и разсужденіе;

оно будетъ выходомъ для развивающейся критической дѣятельности учащихся.

Развитіе стиля.

Развивая стилистику учениковъ, учитель долженъ имѣть въ виду недостатки ея: скудость стиля и діалектическія и синтаксическія неправильности. Поэтому, развитіе стиля учениковъ и устраненіе недостатковъ его—существенныя задачи учителя при методической постановкѣ школьнаго сочинительства. Какимъ же образомъ этого достигать? Подражаніе слогу писателей и знакомство съ разнообразіемъ стиля русскихъ писателей, логико-стилистическія упражненія, развитіе синтаксическаго чутья и знанія—единственные пути къ выполненію этой задачи.

Значеніе типовъ воспріятія для оцѣнки работъ.

Наконецъ, при чтеніи работъ и ихъ оцѣнкѣ, учитель не долженъ забывать существованіе указанныхъ четырехъ точекъ зрѣнія у учениковъ—описательной, разсудительной, эмоціональной и формальной и не требовать отъ учениковъ того, чего они не могутъ сдѣлать, и всемѣрно заботиться о развитіи художественности ихъ сочиненій.

Перейдемъ теперь къ обзору отдѣльныхъ видовъ письменныхъ работъ и къ ихъ методической проработкѣ.

Подготовительныя упражненія и устныя сочиненія.

На первой ступени обученія творчеству.

Къ письменному изложенію мыслей ученики подготовляются стилистическими упражненіями. Наиболѣе послѣдовательные методисты (Глазунова и Разина, Самсоновъ, А. Поповъ и др.) рекомендуютъ начинать стилистическія упражненія съ умѣнія учениковъ составлять фразы и предложенія. Ученики научатся составлять безошибочно предложенія; этимъ уже побѣждены первыя трудности при выработкѣ умѣлаго письменнаго изложенія мыслей. Но многіе методисты, какъ Трояновскій и др., считаютъ фразеологическія упражненія въ школѣ излишними, и. ч. дѣти и безъ этихъ упражненій выражаютъ мысли предложеніями. Съ этимъ возраженіемъ методистовъ нельзя не согласиться, но процессъ письменнаго изложенія мыслей нѣсколько иной, чѣмъ устное изложеніе. Устная фразеологія быстрѣе письменной и стилистическія шероховатости въ ней неясны, между тѣмъ письменное изложеніе мыслей есть координація мыслей въ го-

ловѣ съ занесеніемъ ихъ на бумагу и на бумагѣ всѣ стилистическія неправильности очевидны. Для созданія этой координаціи и выработки литературности письменной рѣчи безъ всякихъ стилистическихъ ошибокъ побуждаютъ признать подготовительныя упражненія въ фразеологіи необходимыми.

Они могутъ быть исполняемы такимъ образомъ. Послѣ прочтенія статьи записывается содержаніе статьи на классной доскѣ въ видѣ вопросовъ, а ученики должны отвѣтить на вопросы; отвѣты, обработанные классомъ въ стилистическомъ отношеніи, записываются учителемъ на классную доску, а ученики списываютъ ихъ въ тетради.

„Ласточка" Ушинскаго.

Читается статейка «Ласточка» («Родное Слово» Ушинскаго). «Ласточка-касаточка покою не знала, день-деньской летала, соломку таскала, глинкой лѣпила, гнѣздышко вила. Свила себѣ гнѣздышко: яички носила. Нанесла яичекъ: съ яичекъ не сходитъ, дѣтокъ поджидаетъ. Высидѣла дѣтушекъ: дѣтки пищатъ, кушать хотятъ. Ласточка-касаточка день-деньской летаетъ, покою не знаетъ: ловитъ мошекъ, кормитъ крошекъ.

Придетъ пора немилучая, дѣтки оперятся, всѣ врозь разлетятся за синія моря, за темные лѣса, за высокія горы. Ласточка-касаточка не знаетъ покою: день-деньской все рыщетъ—милыхъ дѣтокъ ищетъ».

Вопросы классу. Какъ живетъ ласточка? Что дѣлаетъ ласточка-касаточка? Свила ли она гнѣздышко? Что снесла ласточка? Кого высидѣла? Какъ заботилась о дѣткахъ ласточка? Что случилось съ дѣтками?

Отвѣты могутъ быть такіе. Ласточка-касаточка вьетъ гнѣздышко. Она свила гнѣздышко, снесла яички и высидѣла дѣтокъ. Ласточка-касаточка кормила дѣтокъ мошками. Дѣтки выросли и улетѣли за синія моря.

Такія подготовительныя упражненія въ высшемъ начальномъ училищѣ являются только нѣкоторыми тѣхъ упражненій, которыя должны быть въ начальныхъ училищахъ. Они для учителей высшихъ начальныхъ училищъ лишь переходныя занятія къ пересказамъ и другимъ болѣе сложнымъ видамъ письменныхъ стилистическихъ работъ.

Логико-стилистическія упражненія.

Гораздо болѣе вниманія учителямъ высшаго нач. училища слѣдуетъ удѣлять пріемамъ развитія устной рѣчи—*логико-стилистическимъ работамъ и устнымъ сочиненіямъ*.

Н. И. Сентюрина. Виды логико-стилистическихъ упражненій.

Горячая защитница развитія живого слова ребенка, Н. И. Сентюрина считаетъ развитіе устной рѣчи прекраснымъ подготовительнымъ упражненіемъ къ тому, чтобы научить учениковъ писать литературнымъ слогомъ. Цѣлесообразнымъ и полезнымъ матеріаломъ для этихъ занятій служитъ все, что проходится въ училищѣ по всѣмъ предметамъ—исторіи, географіи и т. д. Работа надъ изученіемъ устной передачи заданнаго по предметамъ приноситъ учащимся большую пользу: она упрачиваетъ познанія въ изучаемыхъ предметахъ и увеличиваетъ лексическій запасъ учащихся. Къ сожалѣнію, учителя исторіи, географіи, физики и т. д. плохо сознаютъ важность этой работы, небрежно относятся къ устной передачѣ заданнаго урока и всю непосильную тяжесть выработки живой рѣчи взваливаютъ на плечи несчастныхъ учителей русскаго языка. Такое индифферентное отношеніе къ слогу учащихся коллегъ не должно лишать энергіи учителя русскаго языка, и онъ самостоятельно трудится надъ развитіемъ устной рѣчи учащихся. Онъ заботится, чтобы ученики хорошо усвоили себѣ то, что будутъ разсказывать, и всѣми зависящими отъ него способами увеличиваетъ лексическій запасъ ихъ, въ частности логико-стилистическими упражненіями.

Весьма полезны слѣдующія логико-стилистическія упражненія: 1) подборъ и разъясненіе синонимовъ, 2) подборъ и объясненіе омонимовъ, 3) подысканіе эпитетовъ, 4) изученіе паронимовъ (словъ созвучныхъ, но не тожественныхъ по произношенію), 5) подыскиваніе риѳмъ, 6) подыскиваніе словъ, выражающихъ противоположныя понятія, 7) классификація словъ, обозначающихъ родовыя и видовыя понятія, 8) образованіе производныхъ словъ отъ одного корня, отъ одного суффикса, 9) приведеніе пословицъ, поговорокъ и прибаутокъ.

Всѣ эти упражненія развиваютъ тонкость логическаго мышленія учащихся и ихъ лексикологію; кромѣ того, они содѣйствуютъ общему развитію учениковъ. Подыскать словъ извѣстнаго рода не такъ то легко и нужна напряженная работа памяти въ области словъ. Пять-шесть минутъ въ концѣ урока или во время передачи разучиваемаго или во время объясненія урока, умѣстно и умѣло предложенная логико-стилистическая работа оживляетъ классъ и заста-

вляетъ призадуматься надъ примѣненіемъ къ дѣлу словеснаго богатства. Въ предисловіи къ своему «Словарю русскихъ синонимовъ и сходныхъ по смыслу выраженій» Н. Абрамовъ говоритъ: «Въ Западной Европѣ и Америкѣ изученіе синонимовъ давно уже входитъ, какъ одинъ изъ важнѣйшихъ предметовъ, въ программу школьнаго изученія роднаго языка, ибо нельзя не видѣть, что нигдѣ такъ рѣзко не сказывается богатство и гибкость языка, какъ именно въ синонимахъ. Словарь синонимовъ расширяетъ знакомство съ языкомъ, открывая массу словъ, забытыхъ или неупотребляемыхъ нами по незнанію и часто замѣняемыхъ совершенно ненужными, вымученными описаніями, перифразами. Вмѣстѣ съ тѣмъ, онъ расширяетъ и умственный кругозоръ, знакомя со множествомъ новыхъ понятій, ибо каждому слову соотвѣтствуетъ понятіе. Сопоставляя рядомъ слова, весьма мало отличающіяся по значенію, словарь изощряетъ умъ, пріучаетъ къ точному мышленію». Что сказано о синонимахъ, всецѣло можетъ быть отнесено къ другимъ видамъ логико-стилистическихъ упражненій.

Какъ вести логико-стил. упражненія.

Какъ вести эти упражненія?

Прежде всего не слѣдуетъ для нихъ удѣлять цѣлые часы; эти упражненія должны быть своего рода умною, по цѣлесообразною игрою, отдыхомъ во время урока. Встрѣчается слово «старый». Учитель можетъ спросить: «Какое еще слово близко по понятію къ этому слову?» Ученики отвѣчаютъ: «Ветхій, дряхлый»... Можно привести, и стихъ Дмитріева: «Се Ветхій деньми съ небеси изъ кроткой благотворной длани перуны свѣтъ по землѣ», попросивъ ихъ объяснить смыслъ слова «Ветхій». Полезно синонимы приводить въ цѣлыхъ фразахъ.

Омонимы и паронимы.

Тоже слѣдуетъ замѣтить и объ омонимахъ и паронимахъ, напр.: «Носъ»— носъ человѣка, носъ парохода, «Носъ»—повѣсть Гоголя, или: «Поля покрыты рожью»—«Въ тетради поля очень широки». Паронимы или слова созвучныя, но не тожественныя по произношенію, ясны только въ рѣчи. Какъ, напр., узнать, что означаютъ слова—вывозить, узнаю, замокъ, дорогой, если употребить ихъ безъ предложеній? Только въ такихъ фразахъ, какъ: «Я гдѣ-то вывозилъ свое пальто»; «я вывозилъ свои товары заграницу»; «Узнаю Васъ»; «узнаю, что было»; «въ старомъ замкѣ сыро, холодно и въ немъ на дверяхъ висятъ большіе желѣзные замки»; «до-

рогой мой мальчикъ, иди своей дорогой», ясенъ смыслъ и зафиксировано произношеніе указанныхъ паронимовъ. Упражненіе въ подборѣ паронимовъ лучше производить на урокахъ грамматики. На нихъ же ученики занимаются образованіемъ словъ отъ одного корня или съ однимъ суффиксомъ, напр., ѣзда, ѣздокъ, ѣздить, поѣздъ, или рогастый, глазастый, носастый, ушастый...

Подыскиваніе эпитетовъ. Подыскиваніе эпитетовъ производится во время пересказа прочитаннаго или заданнаго урока. Обыкновенно ученики блѣдно разсказываютъ. Для оживленія и красочности разсказа учитель предлагаетъ ученику и классу подыскать къ понятію красивые эпитеты. Ученикъ, напр., излагая былину о Владимірѣ, скажетъ: «Владиміръ устроилъ пиръ для богатырей». Учитель останавливаетъ ученика и предлагаетъ ему передать эту же мысль, но въ болѣе красивой формѣ, подыскавъ эпитеты къ словамъ «Владиміръ» и «богатыри». Ученики подыскиваютъ эпитеты, вспоминаютъ народные эпитеты и фраза можетъ принять такой видъ: «Владиміръ—Красное Солнышко или Ласковый князь, Владиміръ стольно-кіевскій, устроилъ почестенъ пиръ для славныхъ, могучихъ русскихъ богатырей». Для развитія пользованія эпитетами полезно мѣткіе и красивые эпитеты, случайные и постоянные, заучивать. Помощь учителю окажетъ словарь эпитетовъ А. Зеленецкаго. («Эпитеты русской литературной рѣчи»).

Подыскиваніе риѳмъ. Подысканіе риѳмъ весьма полезное занятіе для развитія словесной гибкости и музыкальности рѣчи. Впрочемъ, такъ какъ даръ стихотворства данъ только немногимъ, слѣдуетъ очень осторожно прибѣгать къ этому пріему развитія стилистики. Методъ веденія такой же, какъ и при отыскапіи эпитетовъ, только вопросъ уже предлагается понятно такой: «Кто подыщетъ звучную и красивую риѳму къ слову, напр., признанье? О. «Созданье». Власть? О.—«Всласть». Это упражненіе въ риѳмачествѣ лучше сдѣлать достояніемъ внѣклассной игры учащихся.

Констрастовыя слова. Приведеніе противоположныхъ понятій,—контрастовыхъ, цѣнно въ качествѣ воспитательнаго пріема и развиваетъ способность сужденія. Эта работа есть пользованіе процессомъ мышленія въ формѣ ассоціаціи по контрасту.

Примѣры: зима—лѣто; карликъ—великанъ; спать — бодрствовать, лгать—говорить правду.

Подборъ родовыхъ и видовыхъ понятій.

Навыкъ къ логическому мышленію развивается и отъ подбора словъ, означающихъ родовыя и видовыя понятія и признаки предметовъ. Встрѣчается слово «жилище». Учитель проситъ учениковъ назвать виды жилищъ: дворецъ, домъ, изба, хижина, сторожка. Вотъ пріемы у Аксакова: «хороша развѣсистая, бѣлоствольная, свѣтло-зеленая береза».

Подборъ родовыхъ и видовыхъ понятій и признаковъ производится въ извѣстномъ порядкѣ, если это возможно по смыслу, чтобы не было механичности въ подборѣ, а была раціональное и планомѣрное мышленіе. При значительномъ развитіи, подборъ ихъ выливается въ небольшое законченное сочиненіе, имѣющее характеръ разсужденія. Что такое, напр., разсужденіе Карамзина о счастливѣйшемъ времени жизни, какъ не разъясненіе планомѣрно взятыхъ названій періодовъ человѣческой жизни: старость, младенчество, зрѣлость? Ясно, что при такой постановкѣ этого упражненія, развивается логическій способъ мышленія учащихся.

Словообразованіе.

Словообразованіе по корнямъ и суффиксамъ можетъ быть производимо на урокахъ грамматики; стилистическое упражненіе м. б. проработываемо по образцу предыдущаго. Учитель ставитъ соотвѣтствующіе вопросы, а ученики отвѣчаютъ. Сентюрина приводитъ такой примѣръ на этотъ родъ упражненія: «отъ слова «домъ» найти производныя, которыя бы изображали постепенно возрастающую величину этого предмета.—«Домишко, домичекъ, домикъ, домъ, домище, домина». Другой примѣръ: дѣти работаютъ надъ словомъ «садъ». Учитель ставитъ вопросы, дѣти отвѣчаютъ. —Кто завѣдуетъ садомъ? «Садовникъ».—Что дѣлаетъ садовникъ? «Сажаетъ деревья, цвѣты».—Что дѣлаетъ садовникъ, сажая кусты вдоль ограды сада? «Обсаживаетъ садъ».—Какими инструментами работаетъ садовникъ? «Садовыми инструментами».—Какъ называется ограда у сада?—«Садовая ограда».—Какъ называются маленькіе отростки, которые сажаютъ въ землю?—Дѣти затрудняются отвѣтомъ, не зная словъ: «Разсада, саженцы». Обязанность учителя, замѣчаетъ Сентюрина, назвать имъ эти слова. Подобныхъ вопросовъ

слѣдуетъ не избѣгать, а задавать возможно больше, чтобы ознакомить дѣтей съ неизвѣстными для нихъ словами». (Пособія: Толковые словари Даля, Стояна и Миловидова).

Пословица, какъ тема для логико-стилистическихъ работъ и сочиненій.

Приведеніе пословицъ и поговорокъ всегда практиковалось въ нашей школѣ; поэтому, это стилистическое упражненіе не требуетъ особыхъ поясненій. Пословицы и поговорки—мѣткія и красивыя выраженія, сжато и глубоко выражаютъ мысли. При чтеніи статьи для поясненія какой-нибудь мысли или въ концѣ урока послѣ объяснительнаго чтенія, учитель спрашиваетъ учениковъ, не пришла ли имъ на память, подходящая къ данному мѣсту или данной статьѣ пословица или поговорка. Если ученики не знаютъ, учитель долженъ имъ сказать и разъяснить смыслъ ея. Лопырева, Соловьева и др., для развитія рѣчи предлагаютъ подбирать цѣлый рядъ пословицъ на одну и ту же тему и, такимъ образомъ, создавать сочиненіе. У нихъ приведено сочиненіе на тему о Москвѣ, составленное исключительно изъ однихъ пословицъ.

Относительно сочиненій изъ однѣхъ пословицъ, мы замѣтимъ, что они трудны и потому заставлять учениковъ создавать сочиненія изъ пословицъ нужно осторожно. Болѣе легкая работа—это иллюстрированіе пословицы разсказомъ, напр., тема «Долгъ платежомъ красенъ» — ученики придумываютъ разсказъ, гдѣ бы говорилось, что одинъ другому за добро заплатилъ добромъ. Для послѣдняго рода работъ пособіемъ можетъ послужить учителю хрестоматія Линдемана «Книга для чтенія. Пословицы и поговорки въ рисункахъ Васнецова и въ литературѣ нашихъ дней» (1914 г., ц. 1 руб.).

Схема коллективной разработки въ классѣ сочиненія на пословицу.

Схема коллективной разработки сочиненія на пословицу можетъ быть такая:

1) буквальный и переносный смыслъ пословицы; 2) иллюстраціи изъ жизни къ данной пословицѣ; 3) иллюстраціи изъ міра искусствъ и ручного труда; 4) иллюстраціи изъ литературныхъ произведеній; 5) коллективный связный разсказъ на тему пословицы.

Этотъ коллективный разсказъ м. б. переданъ учениками на бумагѣ.

Устныя сочиненія.

Отношеніе методистовъ къ устнымъ сочиненіямъ.

Устныя сочиненія нынѣ почти всѣми методистами (Тростниковымъ, Тихѣевой, Лопыревой и К°, Трояновскимъ, проф. Кульманомъ, Алферовымъ и др.) признаны необходимымъ средствомъ для подготовки учениковъ къ письменнымъ сочиненіямъ. Тифлисская комиссія 1913 г. по выработкѣ программъ для высшихъ начальныхъ училищъ постановила, чтобы всѣмъ видамъ школьныхъ сочиненій предпосылались устныя сочиненія.

Польза отъ устныхъ сочиненій.

Устныя сочиненія полезны для выработки литературной рѣчи учащихся и логичности ихъ мышленія. Главными недостатками дѣтскихъ сочиненій, особенно первыхъ классовъ высшихъ начальныхъ училищъ является неумѣніе воспользоваться своими мыслями и изложить ихъ въ литературной формѣ. Устныя сочиненія пріучатъ ихъ именно къ умѣлому литературному изложенію своихъ мыслей. Еще болѣе важно значеніе предварительныхъ устныхъ сочиненій для выработки логичности въ расположеніи мыслей въ разныхъ видахъ школьнаго творчества. У каждаго типа школьныхъ сочиненій есть свои пріемы и средства расположенія мыслей. Для сочиненій по картинамъ, руководящимъ методическимъ пріемомъ является умѣлое чтеніе картины—отъ прошлаго къ настоящему и будущему, у характеристики—свои пріемы, или отъ единства основной черты характера героя итти ко всѣмъ ея проявленіямъ въ его жизни, или обрисовать его умъ, чувство и волю и т. д. Эти руководящіе пріемы школьныхъ сочиненій самимъ учителямъ даются послѣ значительныхъ упражненій и методическихъ поисковъ. Почему бы ихъ не сообщить ученикамъ? Почему бы не предупредить ихъ отъ формально-логическихъ ошибокъ? Устныя сочиненія, предпосылаемыя всѣмъ видамъ школьнаго творчества, и помогутъ учителю выработать логичность мышленія учениковъ, научатъ ихъ умѣнію формально-логичному расположенію мыслей и сообщатъ навыкъ къ сочиненіямъ всѣхъ видовъ школьнаго творчества.

Матеріалъ для устныхъ сочиненій.

Матеріалъ для устныхъ сочиненій берется изъ тѣхъ же источниковъ, изъ которыхъ почерпается и для письменныхъ сочиненій—картины, дѣтскія впечатлѣнія, прочитанные разсказы.

Методическая проработка устныхъ сочиненій.

Логическая форма устныхъ сочиненій та же самая, что и письменныхъ; поэтому, здѣсь не будемъ говорить объ видахъ устныхъ сочиненій, а сдѣлаемъ общее методическое указаніе о веденіи ихъ. Сочиненія не должны быть экспромтомъ, создавшимися въ мигъ, а должны быть обдуманы и создаваться по плану. Лопырева, Соловьева и К° требуютъ, чтобы планъ для устныхъ сочиненій былъ обязательно записанъ, потому что разработка его устанавливаетъ логику мысли. Но наши наблюденія надъ ходомъ логическаго мышленія учениковъ позволяютъ намъ не требовать такой обязательности, потому что опытное руководительство учителя всегда остановитъ безполезную болтовню учениковъ и направитъ его по надлежащему пути развитія темы. При этомъ подборъ матеріала и расположеніе его обязательно должны совершаться учениками, а учитель только руководить и направляетъ мышленіе дѣтей. Въ концѣ урока созданное устное сочиненіе цѣликомъ воспроизводится какимъ нибудь ученикомъ. Невѣрныя мѣста исправляются, но не слѣдуетъ прерывать частыми замѣчаніями устное ученическое сочиненіе.

Изъ предварительныхъ устныхъ сочиненій, имѣющихъ пропедевтическое значеніе, необходимо извлекать правила техники построенія даннаго вида сочиненія, чтобы ученики умѣли потомъ воспользоваться техническими пріемами.

Обзоръ отдѣльныхъ частей сочиненія.

Тема.

Затрудненія учителя.

Придумываніе темы для сочиненія составляетъ весьма трудную задачу для учителя. Учитель задумывается надъ вопросомъ, откуда взять тему, какъ формулировать ее, посильна ли она ученикамъ для выполненія, сколько предложить темъ—одну, двѣ, три? Предоставить ли ученикамъ самимъ придумать свою тему или выбрать изъ предложенныхъ или обязанъ ихъ писать на предложенную тему.

Откуда брать матеріалъ.

Главныя основанія для выбора темъ находятся въ прямой зависимости отъ общаго принципа постановки школьнаго сочинительства. Если сочиненія даются по всѣмъ предметамъ и они—дѣло всего педагогическаго персонала высшаго-

начальнаго училища, учителю русскаго языка слѣдуетъ давать темы только изъ своего предмета—изъ русскаго языка и совершенно не касаться другихъ предметовъ, предоставивъ предметно-научныя сочиненія спеціалистамъ. Практикующійся нынѣ способъ задаванія учителемъ русскаго языка сочиненій на естественно-научныя темы, напр., о солнцѣ, о птицахъ, о растеніяхъ, совершенно долженъ быть изъятъ изъ школьной практики. Во-первыхъ, учитель русскаго языка не можетъ быть спеціалистомъ во всѣхъ предметахъ, во-вторыхъ, въ большинствѣ случаевъ такія сочиненія случайны и не опираются на фактическій матеріалъ, т. к. даются безъ справки о томъ, выучили ли ученики свѣдѣнія о солнцѣ, прошли ли они отдѣлъ о птицахъ, растеніяхъ и т. д. Ученическія сочиненія такого рода состоятъ изъ набора голословныхъ фразъ; поэтому, они вредны и не терпимы въ высшемъ начальномъ училищѣ. Предметно-научныя сочиненія должны писаться подъ руководствомъ спеціалистовъ.

Наши анкетныя изслѣдованія въ 1914 г. показали, что ученикамъ высшихъ начальныхъ училищъ болѣе всего по душѣ самостоятельныя сочиненія и пересказы. Самостоятельныя сочиненія учениковъ всецѣло опирались на ихъ наблюденія и факты изъ ихъ личной жизни. Пересказы находились въ связи съ класснымъ и домашнимъ чтеніемъ. Кромѣ того, съ переходомъ въ старшіе классы, развивается наклонность къ разсужденію. Слѣдовательно, личная жизнь учениковъ и ихъ наблюденія, опытъ, классное и домашнее чтеніе—вотъ источники для темъ.

Въ педагогической литературѣ, особенно въ послѣднее время, въ связи съ общими стремленіями къ пробужденію и развитію индивидуальности учениковъ, настойчиво проводятъ идею о необходимости давать сочиненія изъ личной жизни, напр., Дауге, Іенсенъ, Отто Антесъ, Ламецусъ, В. Голубковъ, Самсоновъ, Козловъ, Алферовъ, Мартыновъ и др. «Истинной и единственной задачей при упражненіяхъ въ стилѣ, пишетъ Р. Гильдебрандтъ, является одна: сначала заставить проявиться собственному содержанію души ученика, а затѣмъ уже заняться формою; всякій другой путь заключаетъ въ себѣ нѣчто, напоминающее ту систему обученія языку, къ которой прибѣгаютъ при обученіи попугаевъ».

Къ заданію темы на самостоятельное сочиненіе побужда-

ють и наблюденія надъ качествами сочиненій, гдѣ проявилась индивидуальность учениковъ, ихъ личное творчество, ихъ «я» и гдѣ оно отсутствуетъ. Наблюденія учителей высшихъ начальныхъ училищъ и мое сравненіе сочиненій 23 учениковъ института городского училища въ Тифлисѣ доказываютъ, что самостоятельныя сочиненія болѣе удаются ученикамъ, чѣмъ сочиненія, написанныя по заказу. По наблюденіямъ Гильдебрандта, лучше всего удавались и притомъ на 30% лучше, чѣмъ другія, тѣ работы, въ которыхъ учениковъ заставляли что-нибудь разсказать и свободно передать то, что они пережили или испытали на опытѣ» [1]).

Темы для сочиненій. Изъ нашей анкеты.

Какія же темы давать для сочиненій?

Наша анкета въ январѣ 1914 г. въ Тифлисскихъ высш. нач. училищахъ даетъ возможность судить о томъ, какія темы наиболѣе интересны ученикамъ высшихъ начальныхъ училищъ.

Лѣтнія впечатлѣнія, игры и развлеченія, путешествія и экскурсіи.

Изъ временъ года наиболѣе симпатій привлекаетъ лѣто; оно же даетъ и наибольшее число впечатлѣній. Совсѣмъ незамѣтно для Тифлисскихъ учениковъ проходятъ осень, зима и весна, потому что эти времена года не даютъ яркихъ впечатлѣній; осень и весна проходятъ незамѣтно и быстро. Въ сущности, въ Тифлисѣ два времени года—лѣто и зима. Зима—скучная пора и всецѣло время школьныхъ впечатлѣній. Лѣто же съ вакатно-свободною жизнью даетъ массу всякихъ впечатлѣній и неудивительно, что почти половина всѣхъ сочиненій такъ или иначе касается лѣтней поры съ ея возможностью играть на свободѣ, любоваться природою, охотиться за зайцами, за утками, удить рыбу, ловить птичекъ, рвать цвѣты, собирать ягоды, путешествовать въ монастырь св. Антонія, въ Каджоры, Авчалы, Мцхетъ, Боржомъ, Батумъ, Астрахань, Саратовъ, лазить и бродить по крутымъ горамъ и по душистымъ полямъ. Лѣтнія игры и развлеченія, жизнь на дачѣ, въ деревнѣ, всевозможная и разнообразная охота, различныя путешествія, экскурсіи, приключенія—вотъ наиболѣе и чаще встрѣчающіяся темы въ анкетныхъ сочиненіяхъ. Вотъ нѣсколько примѣрныхъ темъ: «Мои лѣтнія каникулы», «Лѣто», «Лѣтнія забавы», «На островѣ

---

[1]) Ларіоновъ, С. С. Сборникъ переводныхъ статей по методикѣ сочиненій. Стр. 80.

розъ», «Игра въ разбойники», «Игра въ войну», «Поѣздка на дачу», «На охоту», «Собираніе ягодъ», «Рыбная ловля».

Послѣ лѣтнихъ впечатлѣній наиболѣе сильными являются рождественскія и новогоднія впечатлѣнія, къ которымъ можно присоединить встрѣчу Пасхи. Описаніе елокъ, сочельника, Рождества, встрѣчи Новаго года, рождественскія и новогоднія развлеченія — вотъ темы и содержаніе этой группы сочиненій. «Ожиданіе елки», «Встрѣча Новаго Года», «Елка», «Какъ я провелъ Святки» — вотъ характерныя темы для этой группы сочиненій. Рождественскія и новогоднія впечатлѣнія.

Затѣмъ, можно выдѣлить группу сочиненій, которыя представляютъ описаніе разныхъ случаевъ жизни, напр., «Счастливый случай въ моей жизни», «Печальный случай со мною», «Какъ медвѣдь помогалъ воровать абрикосы», «Какъ я поступилъ въ школу». Описаніе разныхъ случаевъ жизни.

Не безъинтересны для дѣтей сочиненія о домашнихъ животныхъ, о собакахъ, лошадяхъ, коровахъ. О домашнихъ животныхъ.

Могутъ быть задаваемы въ видѣ сочиненій письма къ роднымъ. Письма.

Съ пробуждающимся соціальнымъ чувствомъ ученикамъ становятся интересными темы изъ соціальной жизни, напр., «Изъ жизни бѣднаго крестьянина», «Сборъ податей». Темы изъ соціальной жизни.

Въ общемъ всѣ сочиненія учениковъ на свободныя темы представляютъ яркій образчикъ желанія высказать томящія ихъ чувства, мысли и наблюденія. Мелькаетъ порою неподдѣльное поэтическое творчество и появляется мысль, выбьется ли на свѣтъ Божій чудный даръ поэзіи и проявитъ ли онъ свою мощь.

За самостоятельными сочиненіями слѣдуетъ поставить пересказы какъ изучаемыхъ въ классѣ произведеній, такъ и книгъ внѣкласснаго чтенія: сюда включаются характеристики. Пересказы.

Наконецъ, должны быть отмѣчены сочиненія по предметамъ, названнымъ въ нашей анкетѣ предметно-научными. Ученики добровольно написали сочиненія по Закону Божію, исторіи, естествознанію, физикѣ, географіи... Это уже доказываетъ, что ученикамъ предметныя сочиненія нравятся и интересны. Есть даже прямыя заявленія, что они любятъ писать сочиненія по предметамъ. Вотъ характерныя заявленія:—«Физика». Изъ предметовъ, преподаваемыхъ въ N городскомъ Тифлисскомъ училищѣ, мнѣ очень нравится фи- Предметно-научныя сочиненія.

зика. Не думайте, господа читатели, что я льщу учителю физики. О, нѣтъ! Мнѣ нравятся въ ней опыты, производимыя надъ разнаго рода явленіями чисто физическими, какъ напр., инерція, и надъ химическими явленіями»... и далѣе идетъ описаніе опытовъ. Или: «Изъ всѣхъ работъ, я болѣе всего люблю работы на историческія темы» и далѣе идетъ описаніе открытія Америки. Приводимыя ниже статистическія цыфры роста предметно-научныхъ сочиненій по классамъ, лишній разъ подтверждаютъ, что сочиненія нужно давать по всѣмъ предметамъ школьнаго курса.

Итакъ, на основаніи анкеты, мы можемъ сказать, что ученикамъ нужно задавать свободныя темы, затѣмъ давать пересказы; при этомъ, не ограничиваться только русскимъ языкомъ, а всѣ преподаватели училища по всѣмъ предметамъ обязаны вести сочиненія.

Ручной трудъ въ его отношеніи къ сочиненіямъ.

Даже ручной трудъ долженъ быть привлеченъ къ веденію школьныхъ сочиненій. Онъ даетъ обильный матеріалъ для сочиненій: процессъ работы по изготовленію вещи и предмета, разсужденія о качествахъ матеріала, объ условіяхъ исполненія работы, эстетическія чувства и чувства удовлетворенія отъ работы—богатый матеріалъ для сочиненій. Напрасно до сихъ поръ его избѣгаютъ, а онъ долженъ быть въ курсѣ высш. нач. учил.

Темы сочиненій въ литературѣ. Козловъ.

Кромѣ приведенныхъ данныхъ, о характерѣ темъ для сочиненій есть кое-какія указанія въ методической литературѣ.

Козловъ раздѣляетъ всѣ темы на нѣсколько группъ: I. Развлеченіе дѣтей внѣ школы. 1. Купанье на рѣкѣ. 9. Ловля въ полѣ бабочекъ, собираніе ягодъ и цвѣтовъ... 28. Поздравленіе съ Новымъ годомъ... II. Взаимныя отношенія дѣтей въ школѣ и дома. 1. Подаяніе нищему... 3. У больного товарища... 8. Помощь въ рѣшеніи задачъ. III. Дѣти и домашнія животныя. 1. Моя собачка или кошечка... 8. Прирученная птичка... IV. Дѣти на лонѣ природы. 1. Прогулка въ лѣсъ. 2. Сборъ грибовъ и ягодъ... 9. На берегу озера, рѣки или моря. V. Сцены изъ жизни дѣтей, гдѣ проглядываютъ наклонности ихъ. 1. Догадливость. 2. Храбрость... (разсказать случаи изъ жизни своей или товарищей. Эти темы слѣдуетъ всегда приспособлять къ прочитанному образцу). VI. Дѣти труженики. 1. Въ ученьи у сапожника... 4. Продавецъ газетъ. VII. Вредныя шалости дѣтей и игры съ дур-

ными послѣдствіями... 3. Воровство яблокъ изъ чужого сада... VIII. Взаимныя отношенія дѣтей и родителей. IX. Взаимныя отношенія дѣтей и учителей... 2. Литературный вечеръ, устроенный учителемъ для развлеченія дѣтей... X. Большіе праздники. 1. Подъ Рождество... 2. Встрѣча Новаго Года.

Эти темы, по Козлову, пригодны для учениковъ начальныхъ школъ. Послѣ третьяго и четвертаго года обученія или, значитъ, въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній и въ высшихъ начальныхъ училищахъ сложность темъ увеличивается чрезъ введеніе нравственно-дидактическаго элемента. Онъ раздѣляетъ ихъ на двѣ группы: I. Обязанности по отношенію къ самому себѣ: А. обязанности по отношенію къ тѣлу (требованія гигіены). Б. Роскошь и умѣренность. В. Обязанность по отношенію къ уму. Г. Обязанность по отношенію къ душѣ. II. Обязанности человѣка по отношенію къ другимъ. А. Чувство справедливости.

Подобныя же темы предлагаетъ давать ученикамъ Д. Мартыновъ, напр., какъ я ловилъ лошадь. Игры: мячикъ, чирокъ, шарикъ, городки, прятки, бабки...

Дидактическія требованія отъ темы.

Задаваемая тема должна быть кратко и сжато формулированною, ясною и опредѣленною, безъ всякихъ недомолвокъ, чтобы ученики свободно могли оріентироваться въ ней и прямо отвѣтить на нее. Она должна всегда опираться на опредѣленный фактическій матеріалъ. Въ общей сложности темы должны соотвѣтствовать естественному ходу развитія учениковъ и представлять постепенный переходъ отъ болѣе легкаго къ болѣе трудному—отъ простого повѣствованія до сложной характеристики народа и государства, отъ конкретной темы къ темамъ, концентраціоннаго или синтетическаго характера, которыя объединяютъ въ одно цѣлое разрозненные, образовательные элементы, пріобрѣтаемые учащимися изъ разныхъ областей знанія. Темы должны возбуждать интересъ въ ученикахъ и имѣть въ виду развитіе всѣхъ духовныхъ силъ учащихся.

Сколько темъ предлагать.

Иногда поднимается вопросъ, сколько темъ предлагать ученикамъ? Одну, двѣ, три? Въ высшихъ начальныхъ училищахъ слѣдуетъ предлагать ученикамъ только одну тему. Различныя темы на выборъ педагогично предлагать только тамъ, гдѣ сформировалась индивидуальность личности. Въ

высшемъ начальномъ училищѣ, ученики находятся въ переходномъ возрастѣ, личность ихъ неустойчива, а потому слѣдуетъ задавать только одну тему. Предложеніе нѣсколькихъ темъ на выборъ вызоветъ совершенно излишнее и ненужное колебаніе учениковъ и бросаніе ихъ отъ одной темы къ другой. Въ видѣ исключенія въ четвертомъ классѣ высшихъ начальныхъ училищъ допустимо задаваніе нѣсколькихъ темъ на выборъ.

Планы

Всѣ сочиненія предваряются планами. Среди анкетныхъ сочиненій учениковъ городскихъ училищъ г. Тифлиса 1914 г. сочиненій съ планами было всего 4,9%, а 95,1% безъ плановъ. Насколько это явленіе обще всѣмъ городскимъ училищамъ, неизвѣстно. Во всякомъ случаѣ, анкета обнаружила, что ученики высшихъ начальныхъ училищъ привыкли писать сочиненія безъ плановъ. Между тѣмъ писаніе плановъ имѣетъ большое образовательное значеніе. Во-первыхъ, умѣнье составлять удачные планы вырабатываетъ сообразительность учениковъ и гибкость ихъ мышленія; во-вторыхъ, планы помогаютъ схематично представить развитіе темы и видѣть логическіе достоинства и промахи его; въ-третьихъ, навыкъ къ планамъ предохраняетъ отъ расплывчатости мыслей и развиваетъ способность отвѣчать прямо на тему; въ-четвертыхъ, составленіе плановъ развиваетъ стиль учениковъ. Поэтому, методисты требуютъ, чтобы сочиненію предпосылался планъ. «Планъ—обязательное условіе всѣхъ изложеній, письменныхъ или устныхъ, простыхъ или представляющихъ собою передѣлку разсказа», пишетъ А. Голубковъ [1]).

Виды плановъ и ихъ постепенное усложненіе.

О видахъ плановъ, о стилѣ ихъ и постепенномъ усложненіи много сказано въ первой части методики. Поэтому, не буду повторять здѣсь сказаннаго, а укажу причины, которыя при составленіи плановъ необходимо соблюдать.

Правила составленія плановъ.

1. Прежде всего нужно выбрать точку зрѣнія или логическій принципъ дѣленія темы, соотвѣтствующій задачамъ темы: у описаній—топографическій принципъ, у повѣствованій—хронологическій, у характеристикъ—психологическій. (Въ обзорѣ отдѣльныхъ видовъ школьныхъ сочиненій принципы дѣленія будутъ указаны подробнѣе).

2. Планъ долженъ быть яснымъ, правильнымъ и строй-

---

[1]) „Пособіе для веденія устныхъ и письмен. сочиненій". В. I, стр. 3.

нымъ: части должны находиться во взаимной логической связи, отграничены одна отъ другой и расположены въ порядкѣ, отвѣчающемъ цѣли сочиненія, въ восходящемъ или нисходящемъ порядкѣ, т. е., чтобы существенныя мысли были помѣщены или въ началѣ или въ концѣ сочиненія.

3. Планъ долженъ быть полнымъ, но не особенно дробнымъ, т. е. члены дѣленія должны обнимать собою всю тему, намѣчены главные пункты развитія темы, а второстепенные пункты, неимѣющіе прямого отношенія къ предмету темы не стоитъ вносить въ планъ.

Не лишено практическаго значенія заключеніе Корика о планахъ: «нужно 1) умѣть опредѣлить, къ какой научной области относится основное понятіе темы и 2) въ этой научной области найти элементы даннаго основного понятія». («Техника сочиненій», стр. 58). Это заключеніе Корика полезно помнить, когда даются сочиненія психологическаго характера, нравоучительнаго, историко-культурнаго и научнаго, чтобы своевременно обратиться къ психологіи, нравственному богословію, исторіи, соціологіи, къ естественнымъ наукамъ и воспользоваться имѣющимися у нихъ классификаціями идей.

Изложенія.

Составивъ планъ сочиненія, ученики пишутъ самое сочиненіе. Обыкновенно сочиненія на историко-литературныя темы, психологическія, соціальныя и предметно-научныя состоятъ изъ трехъ частей:—вступленія, изложенія и заключенія. Описанія же и повѣствованія изъ личной жизни учениковъ или общественной, разсказы въ беллетристической формѣ состоятъ изъ изложенія и заключенія.

Вступленіе подготовляетъ читателя къ развитію темы въ изложеніи и потому должно стоять въ тѣсной связи съ изложеніемъ. Во вступленіи можно идти или отъ краткаго разъясненія темы, и переходить къ частнымъ мыслямъ, подтверждающимъ высказанную общую мысль, или съ разъясненія тематическихъ словъ и понятій, или съ изреченія великихъ людей, съ приведенія пословицъ, картинъ, сравненій, собственныхъ разсказовъ, или съ мысли, противоположной тематической, или съ мысли параллельной ей. Можно говорить во вступленіи о важности предмета темы или съ краткаго историческаго очерка предмета темы. При составленіи вступленія слѣдуетъ соблюдать два правила: во-первыхъ, чтобы

оно соотвѣтствовало развитію темы, во-вторыхъ, должно быть краткимъ—не болѣе $^1/_8$ всего сочиненія.

Изложеніе въ тѣсномъ смыслѣ слова.

Изложеніе въ тѣсномъ смыслѣ слова—самая существенная часть сочиненія. Въ немъ весь интересъ его. Здѣсь развитіе главныхъ мыслей. Все, что можно привлечь къ раскрытію темы, всѣмъ и должно воспользоваться. Раскрывая тему, ученикъ прежде всего долженъ пользоваться своими мыслями и привлекать результаты творчества всѣхъ писателей, поэтовъ и ученыхъ. Какія бы правила ни давали относительно изложенія, всѣ окажутся излишними, если въ головѣ у пишущаго нѣтъ достаточнаго матеріала для раскрытія темы. Одно только правило можно рекомендовать: читайте, изучайте, записывайте въ особые альбомы мысли, васъ заинтересовавшія, и думайте, чтобы своевременно воспользоваться эрудиціею.

Заключеніе.

Заключеніе округляетъ сочиненіе и закрѣпляетъ впечатлѣніе отъ него. Въ немъ или резюме сказаннаго въ изложеніи, или высказываются идеи и пожеланія, вытекающія изъ раскрытія темы. Оно должно быть краткимъ и не превышать $^1/_8$ всего сочиненія.

Стиль.

Важную часть сочиненія представляетъ стиль. Общія условія слога: правильность, ясность, точность, чистота, изящество.

Видимыя качества сочиненія.

По своему внѣшнему виду сочиненіе обязательно должно быть опрятнымъ и чистымъ и по возможности написано каллиграфически. Учителя обязаны слѣдить за внѣшними качествами сочиненія неукоснительно.

Виды сочиненій.

По русскому языку практикуются въ высшемъ начальномъ училищѣ слѣдующіе виды сочиненій: пересказы, составленіе плановъ, повѣствованія, описанія, разсказы по картинкамъ, характеристики, сочиненія на пословицы, разсужденія, живыя группы», рефераты, свободное творчество.

Какія сочиненія и въ какихъ классахъ давать?

На этотъ вопросъ даетъ отвѣтъ наша анкета 1914 г. Распредѣливъ всѣ сочиненія по группамъ, мы получили слѣдующую табличку:

а) Категоріи анкетныхъ сочиненій по классамъ.

КЛАССЫ.	Самостоятельныя	Пересказы (характ.)	Письмо наизусть.	Предметно-научныя.	Итого.
I. Общее число	116	62	31	7	216
% %	54	29	14	3	100
II. Общее число	130	22	8	10	170
% %	76	13	5	6	100
III. Общее число	71	36	2	13	122
% %	58	29	3	11	100
IV. Общее число	54	8	0	14	76
% %	71	10	0	19	100
Итого. Общее число	371	128	41	44	584
% %	259	81	21	39	400
Въ среднемъ % %	64,75	20,25	5,25	9,75	100

б) Категоріи анкетныхъ сочиненій по возрастамъ въ %% отношеніяхъ:

Возрастъ.	Самостоятельныя.	Пересказы (характ.)	Письмо наизусть.	Предметно-научныя.	Итого. % %
11	51	25	17	7	100
12	64	20	16	0	100
13	62	26	7	5	100
14	64	22	4	10	100
15	75	14	5	6	100
16	68	25	0	7	100
17	88	4	0	8	100
18	85	7	0	8	100

Изъ табличекъ ясно, что къ самостоятельному творчеству съ классомъ и возрастомъ интересъ увеличивается; особенно замѣтно увеличивается интересъ къ предметно-научнымъ сочиненіямъ; къ пересказамъ падаетъ. Что касается графы «письма наизусть», она имѣетъ значеніе для орѳографіи и здѣсь только подтверждаетъ мысль, что пересказываніе чужихъ мыслей, особенно въ рабскомъ видѣ, совершенно неинтересная для учениковъ работа. Какой же выводъ? Самостоятельное творчество учениковъ должно доминировать; должно прогрессивно увеличиваться число предметно-научныхъ сочиненій; пересказы отъ перваго класса къ четвертому должны сокращаться. Въ первомъ и второмъ классѣ даются пересказы, составленіе плановъ и извлеченія изъ статей, повѣствованія, описанія, сочиненія по картинкамъ, «живыя группы». Въ третьемъ классѣ работы усложняются характеристиками, разсужденіями, рефератами, работами на пословицу.

Пересказы.

Повѣствовательныя сочиненія наиболѣе легки, а потому съ нихъ и слѣдуетъ начинать обученіе творчеству въ высшихъ начальныхъ училищахъ. Положеніе учителей высшихъ начальныхъ училищъ сравнительно съ учителями начальныхъ школъ болѣе выгодно въ томъ отношеніи, что къ нимъ поступаютъ ученики, окончившіе низшую начальную школу и прошедшіе подготовительныя упражненія къ сочиненіямъ.

Пересказы по вопросамъ.

Минуя обученіе фразамъ, учителя высшихъ начальныхъ училищъ въ первомъ классѣ прямо приступаютъ къ пересказамъ прочитанныхъ сочиненій, при этомъ, если классъ слабый и ученики плохо владѣютъ русскою рѣчью, необходимо начинать переложенія статей по вопросамъ, а затѣмъ усложнить пересказы, потребовавъ отъ ученика видоизмѣнить разсказъ

Усложненіе пересказовъ.

а) чрезъ обращеніе прямой рѣчи въ косвенную и обратно, б) чрезъ обращеніе діалогической формы въ монологическую, в) чрезъ сокращенія разсказа, г) чрезъ выдѣленіе скелета изъ него, д) чрезъ распространеніе разсказа. Всѣ эти работы продѣлываются устно всѣмъ классомъ и только потомъ пишутся. Благодарнымъ матеріаломъ для этихъ работъ явля-

ются басни Крылова, напр. «Слонъ и моська». Послѣ объяснительнаго чтенія этой басни приступаютъ къ пересказу и учитель предлагаетъ ученикамъ замѣнить прямую рѣчь шавки и моськи косвенною. Для облегченія работы ученикамъ и наученія ихъ превращенія прямой рѣчи въ косвенную, учитель предлагаетъ ученикамъ выписать подлинныя слова шавки и моськи на доску, объясняя, какими знаками они выдѣляются въ баснѣ, и передать ихъ своими словами. В. Что говоритъ шавка моськѣ?—О. Шавка совѣтуетъ моськѣ перестать срамиться и надрывать себя ласмъ на слона, такъ какъ слонъ не замѣчаетъ ея лая.—В. Моська что отвѣчаетъ?—О. Моська отвѣчаетъ шавкѣ, что спокойствіе слона придаетъ ей еще больше силы и она усиливаетъ свой лай на него, чтобы собаки говорили про ея силу. Для очевидности полезно косвенныя слова тоже записать на доскѣ и затѣмъ сравнить между собою подлинныя слова шавки и моськи съ видоизмѣненными, спросивъ, какая разница между словами шавки и моськи въ баснѣ и пересказомъ ихъ же, своими словами. Правильные отвѣты учениковъ покажутъ, что они понимаютъ разницу [1]).

Обращеніе прямой рѣчи въ косвенную и обратно.

Послѣ подробнаго пересказа басни ученикамъ предлагается задача передать ее сокращенно. Отвѣтъ можетъ быть такой: «Слона водили напоказъ по улицамъ. Встрѣтившаяся моська стала лаять на слона. Сосѣдка моськи—шавка, убѣждала моську прекратить лаяніе на слона и не надрывать себя ласмъ, т. к. слонъ не обращаетъ вниманія на нее. Однако, моська продолжала лаять на слона, чтобы добиться у другихъ собакъ славы о мнимой своей силѣ». Послѣ такого краткаго пересказа, учитель предлагаетъ ученикамъ еще кратче передать басню и, оставляя въ сторонѣ детали басни, наконецъ, подводитъ учениковъ къ составленію скелета басни: «На показываемаго по улицамъ слона усиленно лаяла моська, чтобы добиться славы о мнимой своей силѣ».

Сокращеніе и скелетизированіе разсказа.

Басня «Лебедь, щука и ракъ», напр., удобна для распространенія сюжета путемъ введенія прямой рѣчи, указаніемъ мѣста происшествія, спора между ними и т. д.

Распространеніе разсказовъ.

---

1) Нынѣ высмѣиваютъ передѣлки стихотвореній и художественныхъ басенъ Крылова въ плохую ученическую прозу, говоря, что такія передѣлки разбиваютъ изящество стиля стихотвореній и басенъ. Съ подобными замѣчаніями можно и согласиться.

Возраженіе противъ разсказовъ.

Въ педагогической литературѣ раздаются голоса противъ пересказовъ вообще, какъ не развивающихъ языка учащихся и притупляющимъ мышленіе ихъ. Тростниковъ пишетъ: «подобныя упражненія (воспроизведенія подробнаго содержанія статей по вопросамъ) даже для развитія языка ничего не даютъ, а для умѣнія излагать мысли, они скорѣе вредны, чѣмъ полезны, такъ какъ пріучаютъ къ механическимъ отвѣтамъ. Почти тоже нужно сказать и о такъ называемыхъ переложеніяхъ; пересказы безъ вопросовъ по плану могутъ содѣйствовать лишь умѣнью составлять фразы, но не умѣнью излагать свои мысли» [1]). Подобное же говоритъ Трояновскій. Но при возраженіяхъ забываютъ, что для дѣтей указываемыя предложенія представляютъ значительную логико-стилистическую работу и скелетизированіе, напр., разсказа не очень-то легкая работа. Чтобы дать скелетъ прочитанной статьи или разсказа, нужно обладать въ извѣстной степени виртуозностью языка и развитіемъ мышленія, чтобы выдѣлить все существенное изъ второстепеннаго. Всѣ переложенія дисциплинируютъ умъ и развиваютъ стиль. Разумѣется, переложенія будутъ вредными, если на нихъ остановить логико-стилистическое творчество учениковъ и не переходить къ самостоятельнымъ повѣствованіямъ учениковъ. Пересказы—это переходныя ступени къ самостоятельнымъ разсказамъ учениковъ.

Повѣствованія.

Ознакомленіе учениковъ съ методомъ построенія повѣствованія.

При разборѣ повѣствовательныхъ произведеній для пріученія учениковъ къ повѣствовательному творчеству указывается методъ построенія этихъ работъ, именно расположеніе въ нихъ событій въ хронологическомъ порядкѣ.

Наиболѣе удобны для этой цѣли историческія статьи, напр., «Куликовская битва» Карамзина. Анализъ этой и другихъ статей устанавливаетъ, что въ повѣствовательныхъ работахъ событія излагаются въ хронологическомъ порядкѣ—событія, предшествовавшія главному, главное событіе и событія, слѣдующія за главнымъ. У учениковъ на основаніи

[1]) Нынѣ высмѣиваютъ передѣлки стихотвореній и художественныхъ басенъ Крылова въ плохую ученическую прозу, говоря, что такія передѣлки разбиваютъ изящество стиля стихотвореній и басенъ. Съ подобными замѣчаніями можно и согласиться.

всѣхъ такихъ работъ должно составиться представленіе, что при разсказѣ какого нибудь событія надо указать сначала на то, что предшествовало событію, затѣмъ изложить самое событіе и сказать, что случилось послѣ этого или чѣмъ оно закончилось. Чтобы у учениковъ создалась такая схема, учитель спрашиваетъ учениковъ,—какъ бы они сами поступили, если бы имъ пришлось разсказать о подобномъ же событіи, что сначала бы разсказали, что потомъ изложили и чѣмъ заключили бы свой разсказъ. Абстракція выводится изъ конкретныхъ самостоятельныхъ разсказовъ учениковъ.

Составленіе плановъи распространеніе ихъ въ разсказовъ.

Переходною ступенью къ самостоятельнымъ повѣствованіямъ служитъ составленіе плановъ и распространеніе въ подробный разсказъ. Для такихъ работъ берутся разсказы значительнаго объема, напр., такіе, которые были матеріаломъ для литературной бесѣды. Послѣ литературной бесѣды составляется планъ для разсказа и по этому плану разсказываютъ. У Лопыревой и К° даются для распространенія слѣдующія фразы: «Дѣти пошли въ лѣсъ. Испугались. Забѣжали въ чащу лѣса. Заблудились. Насталъ вечеръ. Проѣзжалъ лѣсомъ крестьянинъ, взялъ дѣтей къ себѣ на телѣгу и привезъ домой». Примѣрная разработка такая: «Дѣти въ лѣсу».

I. Дѣти пошли въ лѣсъ.
   1. Сколько было дѣтей? Ихъ имена?
   2. Когда они пошли въ лѣсъ?

II. Испугались.
   1. Какъ они провели въ лѣсу весь день?
   2. Что видѣли и чѣмъ забавлялись?
   3. Какъ себя чувствовали?
   4. Чего испугались?

III. Забѣжали въ чащу лѣса.

IV. Заблудились.
   1. Какъ замѣтили, что заблудились?
   2. Кто изъ нихъ испугался больше другихъ?

V. Насталъ вечеръ.

VI. Проѣзжалъ лѣсомъ крестьянинъ, взялъ дѣтей къ себѣ на телѣгу и привезъ домой.
   1. Какъ нашелъ ихъ проѣзжій крестьянинъ?
   2. Какъ дѣти разсказали ему о случившемся?
   3. Когда они возвратились домой?
   4. Какъ встрѣтили ихъ дома?»

Повѣствованія.

Самостоятельныя повѣствованія.

Самостоятельныя повѣствованія могутъ быть даваемы во всѣхъ видахъ, сначала подражательнаго характера, а потомъ вполнѣ самостоятельныя. Послѣ изученія стихотворенія Полонскаго «Елка» можно предложить ученикамъ написать разсказъ про елку. Несомнѣнно, они сумѣютъ написать краткій самостоятельный разсказъ о елкѣ.

При выборѣ темъ для повѣствовательныхъ сочиненій необходимо сообразоваться съ душевною жизнью учащихся и съ ихъ интересами. Времена года и переживанія учениковъ являются руководящими принципами для учителя при задаваніи сочиненій. Лѣто, какъ показываетъ наша анкета въ 1914 г., съ его всевозможными развлеченіями, удовольствіями и играми дастъ учащимся массу впечатлѣній и много матеріала для повѣствованій, особенно повѣствованія о путешествіяхъ и экскурсіяхъ всевозможнаго характера. Затѣмъ, весенняя и зимняя жизнь въ школѣ тоже не проходитъ безъ слѣда и впечатлѣній для учащихся. Событія изъ личной жизни и соціальной тоже даютъ достаточно матеріала для сочиненій. Поэтому, всѣми этими матеріалами учитель и можетъ воспользоваться и благоразумно предлагать его въ видѣ темъ для сочиненій. Въ нашемъ перечнѣ темъ указаны различныя подобныя темы. Много темъ для подобныхъ работъ находится у В. Голубкова «Пособіе для веденія устныхъ и письменныхъ сочиненій». Вып. II. У Голубкова приведены сначала повѣствованія съ планами для разсказа, а потомъ указаны темы съ планами и темы безъ плановъ. «Мои лѣтнія впечатлѣнія. Какъ поймали ежа. Какъ ходилъ я на охоту»...

Описанія.

Первоначальное знакомство съ описаніями уч. высш. н. у.

Ученики высшихъ начальныхъ училищъ съ несложными описаніями. знакомятся въ начальной школѣ. Такъ они занимаются переложеніемъ описаній по вопросамъ и пишутъ самостоятельныя несложныя описанія. Задача высшихъ начальныхъ училищъ развить навыкъ писать описанія и приучить дѣтей писать сложныя описанія. Эта работа падаетъ

преимущественно на второй годъ обученія въ высшихъ начальныхъ училищахъ.

Общій ходъ методическаго обученія писать описанія такой же, какъ и при обученіи повѣствованіямъ. Сначала изучаются образцовыя описанія классиковъ, затѣмъ дѣлаются выводы объ отличительныхъ признакахъ описаній и о методическихъ пріемахъ, чѣмъ руководствоваться при составленіи описаній. Послѣ этого задаются работы, сначала устно составить подражательныя описанія, далѣе перейти къ письменнымъ подражательнымъ описаніямъ и, наконецъ, къ самостоятельнымъ описаніямъ.

Общій ходъ методическаго пріученія къ сочиненію описаній.

Указываемый методъ обученія сочинять описанія рациональнѣе господствующаго заставлять учениковъ перекладывать описанія классиковъ. «Готовыя литературныя описанія никоимъ образомъ не должны служить для переложенія даваемаго ими матеріала дѣтьми, справедливо говоритъ Тихѣева. Нерѣдко дѣтямъ задается задача вродѣ слѣдующей: напишите описаніе комнаты Плюшкина. Да что тутъ описывать? Все это уже описано Гоголемъ, а излагать перлы гоголевскаго творчества своими словами не должно входить въ число задачъ литературнаго воспитанія. Такія описанія пригодны для устныхъ и письменныхъ сочиненій другого рода»[1]).

Возраженіе Тихѣевой противъ переложенія описаній.

При обученіи сочинять описанія, учитель долженъ имѣть въ виду, во-первыхъ, планировку признаковъ въ описаніяхъ, во-вторыхъ, виды и качество описаній. Описанія бываютъ простыя и сложныя, прозаическія и поэтическія.

Конкретизація общей схемы обученія сочинять описанія.

Планировка признаковъ тройкая: 1) признаки располагаются по логическому отношенію къ предмету, 2) по мѣстоположенію ихъ, 3) по времени ихъ существованія у предмета. Въ «Лѣсѣ» Аксакова по первому принципу расположены признаки лѣса; въ «Классной комнатѣ» Л. Толстого «расположены признаки по мѣсту ихъ положенія.—1. Первая стѣна: мѣсто Карла Ивановича и книжныя полочки. 2. Вторая стѣна: ландкарты. 3. Третья стѣна: дверь внизъ, линейки, доска и уголъ. 4. Середина комнаты: столъ и табуреты. 5. Четвертая стѣна: окна и виды изъ оконъ. Въ «Днѣпрѣ» Гоголя признаки расположены по времени. Также расположены признаки въ стих. Никитина: «Утро».—1. На-

[1]) „Родная рѣчь“ 67 стр.

чало утра. 2. Средина утра. 3. Конецъ утра. При описаніи несложныхъ предметовъ берутся всѣ признаки предмета, какъ напр., Л. Толстой подробно описалъ классную комнату, перечисливъ всѣ предметы ея. При описаніи сложныхъ предметовъ выбирается авторъ какой нибудь отличительный признакъ предмета и съ его точки зрѣнія описывается предметъ. Пушкинъ въ «Евгеніи Онѣгинѣ» описаніе московскаго свѣтскаго общества построилъ на его признакѣ умственной пустоты и болтовнѣ дамъ. Кольцовъ основываетъ описаніе «Лѣса» на грусти его.

При знакомствѣ учениковъ съ пріемами описанія, необходимо обращать вниманіе на конкретное примѣненіе авторами этихъ пріемовъ. Только тогда у учениковъ получится представленіе объ этихъ пріемахъ. Послѣ этого ученики устно, цѣлымъ классомъ, коллективно упражняются въ описаніи несложныхъ и сложныхъ предметовъ. Затѣмъ переходятъ къ письменному описанію предметовъ, но предварительно разработанныхъ классомъ коллективно подъ руководствомъ учителя. Конечно, всѣ виды описаній должны сочиняться учениками послѣ изученія каждаго пріема описанія. На такія темы: нашъ классъ, наше училище, наша квартира, или домъ, городъ, въ полѣ лѣтомъ... пишутся сочиненія по плану. Такія сочиненія есть соединеніе даннаго исторіею творчества и индивидуальной самодѣятельности учащихся. Они не переложенія, но созданы подъ вліяніемъ творчества классиковъ и развиваютъ творчество учениковъ.

Характеристика.

Сущность характеристики.

Въ тѣсной связи съ описаніями находятся характеристики. Характеристикою называется описаніе, сообщающее основныя (обыкновенно внутреннія) свойства предмета, изъ которыхъ вытекаютъ другія его свойства, какъ производныя [1]). Отличительнымъ признакомъ этого описанія—или характеристики является указаніе на основное свойство предмета или на существенную черту характера и какъ этимъ основнымъ свойствомъ предмета или существенною чертою характера обу-

[1]) А. Шалыгинъ Теорія словесности. 117 стр.

словливаются производныя свойства предмета и второстепенныя черты характера. Съ характеристиками въ неполномъ ихъ видѣ, ученики знакомятся съ первыми уроками объяснительнаго чтенія и постоянно съ ними имѣютъ дѣло. Читается ли басня Крылова, или просто житейскій разсказъ, ученики встрѣчаются съ поступками и дѣйствіями людей, указываютъ черты характера и оцѣниваютъ ихъ съ соціологической точки зрѣнія. Въ высшемъ начальномъ училищѣ отрывочная дѣятельность надъ характеристикою лицъ превращается въ вполнѣ сознательную округленную дѣятельность, направленную на возсозданіе полной характеристики предмета или типа. Разумѣется, къ такой работѣ ученики высшаго начальнаго училища могутъ приступить не сразу, а пройдя значительную степень школьнаго творчества. Хотя среди сочиненій 1914 г., написанныхъ учениками городскихъ тифлисскихъ училищъ повышеннаго типа, есть характеристики, написанныя учениками перваго класса, о Степанѣ Багровѣ, однако, значительная трудность характеристики побуждаетъ признать цѣлесообразнымъ заданіе ея ученикамъ въ III и IV кл. высшихъ начальныхъ училищъ, гдѣ проходится эпизодическій курсъ словесности. Историко-литературныя произведенія даютъ значительный матеріалъ для всевозможныхъ характеристикъ. При этомъ, не слѣдуетъ забывать возраста и развитія учениковъ, не преувеличивать ихъ силъ и давать только посильныя характеристики.

Виды характеристикъ.

Самый доступный ученикамъ видъ характеристикъ—это простое описаніе фактовъ и событій изъ жизни героя. Это своего рода біографія, напр., біографія Остапа изъ повѣсти «Тарасъ Бульба», жизнь старосвѣтскихъ помѣщиковъ по Гоголю... Біографическая характеристика болѣе всего доступна ученикамъ высшаго начальнаго училища.

Гораздо меньше доступна философская или генетическая характеристика. Подъ философскою или генетическою характеристикою разумѣется такая, которая показываетъ, подъ какими вліяніями и изъ какихъ природныхъ задатковъ развился характеръ; она доводитъ развитіе типа до апогея или катастрофы. Во многихъ поэтическихъ произведеніяхъ есть достаточно матеріала для генетической характеристики и она можетъ быть написана. Напр., Гоголь для характеристики Плюшкина далъ очень обильный матеріалъ

и ученики подъ руководствомъ учителя удачно разработаютъ генетическую характеристику Плюшкина, начало скупости, развитіе и дурное вліяніе ея на хозяйство. Прекрасные образцы генетическихъ характеристикъ даны Ключевскимъ въ статьѣ о предкахъ Онѣгина и Добролюбовымъ въ статьѣ о лишнихъ людяхъ.

Доступна ученикамъ и сравнительная характеристика предметовъ и литературныхъ типовъ. Прекрасный матеріалъ для этого рода характеристикъ «Записки Охотника» Тургенева, напр., Хорь и Калинычъ, Калинычъ и Касьянъ съ Красивой Мечи, типы помѣщиковъ...

Пріучая учениковъ къ составленію простыхъ, біографическихъ, философскихъ или генетическихъ и сравнительныхъ характеристикъ, учитель примѣняетъ къ нимъ принципъ усложненія работы и переходитъ отъ характеристики индивидуумовъ къ характеристикѣ общественныхъ группъ, сословій, народовъ, эпохи. Къ нимъ примыкаетъ характеристика быта индивидуумовъ, сословія и народа.

Во всѣхъ этихъ характеристикахъ преобладающимъ элементомъ будетъ описаніе образа жизни и поступковъ людей. Требовать большаго не педагогично. Поэтому, мы даже считаемъ непосильною для учениковъ высшаго начальнаго училища характеристики міровоззрѣнія, образа мыслей и взглядовъ героевъ, напр., тема «Политическіе взгляды Бориса Годунова» совершенно недоступна ученикамъ. Изъ идеологическихъ характеристикъ доступна ученикамъ высш. нач. училищъ характеристика писателей послѣ детальнаго изученія ихъ произведеній, напр., Пушкина, Гоголя и др. на основаніи разученныхъ произведеній.

Методъ обученія характеристикѣ.

Методы обученія писать характеристики тѣ же, что и ранѣе нами указаны, когда говорили о повѣствованіяхъ и описаніяхъ—изученіе съ методологической цѣлью характеристикъ образцовыхъ писателей, выводы о пріемахъ сочиненія характеристикъ, классно-коллективныя устныя подражательныя по плану характеристики и затѣмъ письменныя по плану характеристики послѣ классно-коллективной разработки ихъ подъ руководствомъ учителя, наконецъ, вполнѣ самостоятельныя характеристики.

Примѣрно такъ могутъ быть ознакомлены ученики съ пріемами характеристики. Читается повѣсть Н. В. Гоголя «Шинель». Послѣ этого дается характеристика жизни и личности Акакія Акакіевича. Отличительная черта Акакія Акакіевича—умственная ограниченность и простота жизни. У Гоголя эта характеристика прекрасно развита въ цѣлую повѣсть. Учитель можетъ ею воспользоваться, чтобы познакомить учениковъ съ пріемами характеристики. Послѣ литературной бесѣды ученики подъ руководствомъ учителя составляютъ планъ для характеристики Акакія Акакіевича на тему: «Жизнь и смерть Ак. Ак.», напр.: происхожденіе Ак. Ак.; умственное развитіе его; служба въ департаментѣ; однообразіе жизни; мечта о шинели; пріобрѣтеніе шинели; потеря ея и смерть. Вспомогательные вопросы: о чемъ прежде всего слѣдуетъ сказать? Что говорится о происхожденіи Ак. Ак.? О чемъ далѣе скажемъ? Какое умственное развитіе Ак. Ак.? Гдѣ и какъ служилъ? Какова была его жизнь? О чемъ мечталъ? Исполнилась ли мечта Ак. Ак.? Что случилось съ Ак. Ак. послѣ грабежа? Планъ записывается на доскѣ. Отвѣты отшлифовываются и составленное коллективно цѣлымъ классомъ сочиненіе разсказывается цѣликомъ. Затѣмъ спрашивается: не замѣтилъ ли кто главной черты ума Акакія Акакіевича и какъ она отражается на всей жизни Ак. Ак.? О. Гоголь представилъ Ак. Ак. ограниченнымъ человѣкомъ и вліяніе ограниченности на жизнь Ак. Ак.: она была однообразною и тяжелою. Учитель. Какой же выводъ можно сдѣлать о творчествѣ писателей? О. Писатели иногда указываютъ главную черту характера, основное свойство человѣка и зависимость отъ него жизни, образа дѣйствія и поступковъ героевъ. Учитель даетъ опредѣленіе характеристики и предлагаетъ ученикамъ конкретизировать пріемы характеристики.— Если бы Вамъ предложили написать подобную же характеристику кого-нибудь, какъ бы вы поступили?—О. Мы взяли бы основную черту характера героевъ и показали бы, какъ ею опредѣляется жизнь ихъ.—У. На основаніи прочитаннаго «N» разсказа, составьте характеристику героя. Затѣмъ идетъ классная коллективная разработка заданной характеристики. Послѣ этого уже ученики пишутъ біографическую характеристику, но послѣ предварительной коллективной классной разработки ея. Подобнымъ же образомъ учениковъ обучаютъ писать геноти-

ческія характеристики и сравнительныя, взявъ для примѣрной методологической разработки «Плюшкина» Гоголя и «Хоря съ Калинычемъ» Тургенева.

Отъ данныхъ литературныхъ характеристикъ, естественъ переходъ къ самостоятельнымъ характеристикамъ.

Возраженіе противъ составленія учениками характеристикъ своего класса и товарищей.

Говоря о самостоятельныхъ характеристикахъ, необходимо предупредить отъ заданія ученикамъ характеризовать свой классъ и своихъ товарищей или вообще своихъ близкихъ родныхъ. Такія характеристики съ воспитательно-педагогической стороны недопустимы, такъ какъ могутъ превратиться въ осужденіе товарищей и родныхъ и быть причиною ссоры, клеветы и т. д.

О пользованіи характеризующими героя цитатами.

При литературныхъ характеристикахъ полезно пользоваться мѣткими выраженіями писателей, характеризующими героя или тематическій предметъ и содержащія логическое основаніе темы. Для характеристики «Старосвѣтскихъ помѣщиковъ» Гоголя мѣтки его слова: «оба старичка, по старинному обычаю старосвѣтскихъ помѣщиковъ, любили покушать». Воспитаніе молодого поколѣнія 20-хъ гг. 19-го столѣтія характеризуютъ слова Пушкина: «Мы всѣ учились понемногу, чему-нибудь и какъ-нибудь: такъ воспитаніемъ, слава Богу, у насъ немудрено блеснуть». Подобныя мѣста могутъ служить отправнымъ пунктомъ для характеристики.

Разсужденія.

Изъ нашей анкеты о разсужденіяхъ.

Наша анкета въ 1914 г. о сочиненіяхъ въ высшихъ начальныхъ училищахъ дала слѣдующія данныя о разсужденіяхъ. % отношеніе разсужденій къ описаніямъ и повѣствованіямъ выразилось для перваго класса 3%, для второго класса 3%, для третьяго 5%, для четвертаго 8%; въ среднемъ— 4,75% всѣхъ сочиненій были разсужденія. По возрастамъ такъ раздѣлялись разсужденія:

среди 11-лѣтнихъ — 0%.
» 12 » — 6%
» 13 » 3%
» 14 » — 2%
» 15 » — 2%

среди 16-лѣтнихъ — 7%
» 17 » — 9%
» 18 » — 8%

По классамъ ростъ разсужденій идетъ прогрессивно; по возрастамъ иначе—среди 11-лѣтнихъ нѣтъ разсуждающихъ, среди 12—15 лѣтнихъ прогрессивное пониженіе ихъ, среди 16—18 лѣтнихъ—увеличеніе ихъ. Выводъ м. б. такой: разсужденія малодоступны ученикамъ высшаго начальнаго училища и они могутъ быть даваемы въ старшихъ классахъ—въ третьемъ и, лучше всего, въ четвертомъ классѣ, и то—въ ограниченномъ размѣрѣ.

О чемъ разсуждаютъ ученики высш. н. у.

Интересны были по содержанію разсужденія. Ученики младшихъ классовъ и 12—14-лѣтніе разсуждали о цѣли образованія—кончить курсъ въ институтѣ, поступить на мѣсто, получать жалованье и помогать родителямъ, или по окончаніи курса образованія послужить царю, быть «военнымъ солдатомъ», трудиться на общую пользу. Въ старшихъ классахъ у учениковъ старшаго возраста обсужденію подвергаются соціальныя стороны. Данныя по содержанію разсужденій помогаютъ разобраться въ вопросахъ, изъ какой области брать матеріалъ для разсужденій.

Къ даннымъ анкеты мы присоединимъ замѣчаніе В. В. Данилова о допущеніи въ высшемъ начальномъ училищѣ лишь такихъ разсужденій, которыя въ основѣ должны имѣть конкретныя представленія, доступныя уму учащихся, и матеріалъ для которыхъ онъ можетъ почерпнуть изъ круга, усвоеннаго имъ въ школѣ знанія: изъ области географіи, естествовѣдѣнія, физики, напр., о значеніи и пользѣ явленій природы, животныхъ, техническихъ изображеній и т. п. Такія разсужденія ведутся учителями соотвѣтствующихъ предметовъ.

Кромѣ того, разсужденіе, какъ элементъ, входитъ во всѣ почти сочиненія и потому его не слѣдуетъ исключать изъ сочиненій повѣствовательно-описательныхъ, если онъ входитъ въ нихъ самъ собою.

Методъ обученія писать разсужденія.

Методъ обученія писать разсужденія такой же, какъ и раньше указано, т. е. изученіе образцовыхъ разсужденій съ присоединеніемъ методологической цѣли, выводъ о пріемахъ

построенія разсужденій, классно-коллективныя устныя и письменныя по плану разсужденія, наконецъ, самостоятельныя разсужденія.

Для демонстраціи пріема разсужденій читается, напр., изъ второй части «Методической хрестоматіи» Зедгинидзе и Джапаридзе разсказъ: «Терпѣніе и трудъ все перетрутъ». Въ этомъ разсказѣ говорится, какъ постоянныя неудачи разорили выбившагося изъ бѣдности и обстроившагося избою Ивана Терпигорева и довели до отчаянія, но случайное наблюденіе надъ паукомъ, нѣсколько разъ натягивавшаго разрываемую и сдуваемую вѣтромъ паутину, подняли духъ мужика, и онъ началъ снова работать и снова кое-какъ обзавелся избенкою. Разсказъ иллюстрируетъ пословицу: «терпѣніе и трудъ все перетрутъ», но вмѣстѣ съ тѣмъ есть и разсужденіе. Послѣ литературной бесѣды о данномъ разсказѣ нужно сдѣлать выводъ о пріемахъ разсужденія, именно, что мысль нужно подтвердить доказательствами. Въ теченіе курса ученики постепенно ознакомливаются съ различными доказательствами и потомъ аналогично съ изучаемымъ образцомъ создаютъ устныя и письменныя разсужденія, коллективно разработанныя классомъ. Въ третьемъ классѣ институтскаго высшаго начальнаго училища было разработано разсужденіе на тему: «Любовь къ ближнему» И. Лях. Приводимъ конспектъ полностью:

Конспектъ И. Ляховича.

Матеріалъ урока—литературная бесѣда о прочитанныхъ учениками книжкахъ: «Яша» Колокольниковой, «Крутиковъ» Коваленской, «Сигналъ» Гаршина, «Дядюшка-флейтистъ» К. Лукашевичъ и «Докторъ Гаазъ» К. Лукашевичъ.

Цѣль урока—довести учениковъ до яснаго пониманія основной идеи названныхъ книжекъ—любви къ ближнему; составленіе учениками устнаго сочиненія на тему: «Любовь къ ближнему» по плану, который будетъ выработанъ на данномъ урокѣ.

Планъ урока.

1) Устный пересказъ учениками краткаго содержанія прочитанныхъ книгъ;

2) литературная бесѣда по поводу прочитаннаго;

3) составленіе плана устнаго сочиненія на тему: «Любовь къ ближнему»;

4) передача учениками этого сочиненія.

Объяснительная записка къ конспекту.

Въ основу предполагаемаго урока положено, такъ называемое, групповое чтеніе. Сущность его заключается въ томъ, что классъ разбивается на нѣсколько группъ и каждая группа читаетъ одинъ разсказъ. Всѣ разсказы объединены общею основною идеею, которая, путемъ обобщенія, выясняется на урокѣ; тогда же вырабатывается планъ на тему объ основной идеѣ и въ результатѣ ученики передаютъ устное сочиненіе [illegible] идеи, [illegible] ученикамъ прочитанныхъ. Въ [illegible] перечисленныхъ разсказовъ — любовь къ ближнему.

Принципъ группового чтенія не былъ мною проведенъ строго: ученики [illegible] книгами, а разсказъ [illegible] были прочитаны всему классу. Причиной этого является то, что я не могъ достать [illegible] нѣмецкихъ книгъ. Думаю, что это обстоятельство нисколько не повредитъ успѣшному ходу литературной бесѣды, если, наоборотъ, не принесетъ пользы дѣлу.

Въ заключеніе скажу, что групповое чтеніе имѣетъ важное значеніе. Не говоря уже о значеніи его для формальнаго развитія учениковъ, скажу, что оно важно съ чисто технической стороны, а также съ практической. Съ технической — при затратѣ minimum'а времени можно достичь ощутительныхъ результатовъ (я говорю о времени классныхъ занятій, такъ какъ ученики читаютъ книги дома). Практическое значеніе въ томъ, что ученики пріохочиваются къ чтенію книгъ, да и самое чтеніе осмысливается: ученики начинаютъ вдумчиво читать книгу и привыкаютъ обобщать прочитанное съ читаннымъ прежде.

Ходъ урока.

Предлагаю ученикамъ передать краткое содержаніе прочитанныхъ ими для этого урока книгъ. Послѣ этого приступаю къ литературной бесѣдѣ. Предлагаю такіе обобщающіе вопросы.

В. Назовите мнѣ героевъ прочитанныхъ вами разсказовъ.

О. Яша, священникъ, Крутиковъ, Семенъ Ивановъ, Наташа, дядя Коля и докторъ Гаазъ.

Примѣчаніе.—Для краткости я не пишу полныхъ отвѣтовъ и соединяю отвѣты учениковъ, которые должны послѣдовать на мои вопросы общаго характера.

В. Чѣмъ нравятся вамъ они?

О. Своею добротой.

В. Въ чемъ проявилась ихъ доброта?

О. Они помогаютъ людямъ, дѣлаютъ имъ добро.

В. Приведите примѣры.

О. Священникъ пріютилъ Яшу и далъ возможность развиться его таланту: Крутиковъ спасаетъ отъ смерти Ефремова и его сына Стенку, приноситъ имъ пользу въ хозяйствѣ, устраивая огородъ, ловя рыбу и пр.; Семенъ Ивановъ спасаетъ поѣздъ отъ крушенія и тѣмъ спасаетъ на каторгѣ отъ вѣрной смерти; дядя Коля защищаетъ Наташу отъ нападокъ злыхъ тетки и ея дочери и старается развлечь ее въ ея одиночествѣ.

В. Значитъ, что вызываетъ въ нихъ ихъ доброта?

О. Стремленіе помочь окружающимъ.

В. Кто особенно всегда привлекаетъ ихъ вниманіе?

О. Обиженные судьбой, бѣдняки.

В. Почему возбуждаетъ въ нихъ состраданіе всякій обиженный судьбой?

О. Потому что бѣдняки особенно нуждаются въ ихъ помощи.

В. Стараются ли они принести себѣ пользу, дѣлая добро?

О. Они забываютъ о своихъ выгодахъ.

В. Значитъ, какъ они дѣлаютъ добро?

О. Безкорыстно.

В. До чего доходитъ ихъ стремленіе принести пользу ближнему?

О. По самопожертвованію.

В. Гдѣ это видно?

О. Крутиковъ жертвуетъ собой, спасая Ефремова и его сына; Семенъ подвергаетъ опасности свою жизнь, спасая поѣздъ отъ крушенія; дядя Коля, защищая Наташу, рискуетъ быть выгнанными и поэтому потерять пристанище.

В. Приносили ли въ самомъ дѣлѣ они пользу?

О. Изъ разсказовъ видно, что приносили.

В. Какъ называются такіе поступки въ пользу ближняго и съ опасностью для себя?

О. Подвиги.

В. Какое чувство вызываютъ эти подвиги въ окружающихъ?

О. Уваженіе.

В. Гдѣ это видно?

О. Крутиковъ пользовался всеобщимъ уваженіемъ. Подвигъ Семена въ «Сигналѣ» такъ подѣйствовалъ на Василія, что онъ помогъ ему остановить поѣздъ, а самъ сознался въ преступленіи.

В. Гордятся ли эти самоотверженные люди своими подвигами?

О. Они считаютъ свои подвиги самымъ обыкновеннымъ дѣломъ, которое всегда и всѣми должно дѣлаться въ жизни.

В. Какими, слѣдовательно, назовемъ мы ихъ?

О. Скромными.

В. Укажите примѣры, гдѣ видна скромность этихъ самоотверженныхъ людей?

О. Крутиковъ не любитъ, когда ему напоминаютъ о спасеніи Ефремова, даже сердится; онъ говоритъ, что всякій поступилъ бы на его мѣстѣ такъ же.

В. Какъ мы назовемъ это чувство сострадапія къ ближнимъ въ нашихъ герояхъ, связанное съ стремленіемъ принести имъ пользу?

О. Любовью къ ближнимъ.

В. Припомните, кто завѣщалъ людямъ любовь къ ближнимъ?

О. Господь Іисусъ Христосъ, когда былъ на землѣ.

В. Припомните притчу, въ которой Іисусъ Христосъ особенно ясно училъ о любви къ ближнимъ?

О. Ученики разсказываютъ притчу о милосердномъ самарянинѣ.

В. Не читали ли вы другихъ книжекъ, гдѣ видна любовь къ ближнимъ?

О. Ученики разсказываютъ примѣры изъ читанныхъ книгъ, если только припомнятъ.

В. Теперь мы съ вами составимъ планъ для сочиненія на тему: «Любовь къ ближнимъ». Въ чемъ выражается любовь къ ближнимъ?

О. [illegible] къ обиженнымъ судьбой.

Преподаватель. Полученные отвѣты записываются на доскѣ въ видѣ заголовковъ, въ данномъ случаѣ—жалость и сострадательность къ ближнимъ.

В. [illegible]?

О. [illegible] пользу.

В. [illegible] такого стремленія?

О. [illegible] на пользу ближнихъ.

В. [illegible] о своей пользѣ?

О. [illegible] о себѣ.

В. [illegible]?

О. [illegible].

В. [illegible]?

О. [illegible].

В. [illegible] похвалы?

О. [illegible].

В. [illegible] къ нашимъ?

О. [illegible].

Такимъ образомъ, на доскѣ будетъ записанъ слѣдующій планъ:

«Любовь къ ближнимъ». (Планъ къ устному сочиненію).

1) Жалость и сострадательность къ обиженнымъ судьбой.
2) Стремленіе принести имъ пользу.
3) Добрыя дѣла, поступки.
4) Самопожертвованіе.
5) Безкорыстіе.
6) Скромность.
7) Утѣшеніе окружающихъ.

Послѣ этого приступаю къ бесѣдѣ по повиду книжки «Докторъ Гаазъ» К. Лукашевичъ.

В. Но, быть можетъ, любовь къ ближнимъ только описывается въ книжкахъ?

О. Нѣтъ, она встрѣчается и въ жизни.

В. О какомъ историческомъ лицѣ мы съ вами читали, вся жизнь котораго есть живая любовь къ ближнимъ?

О. О докторѣ Гаазѣ.

В. Когда онъ жилъ?

О. Въ началѣ прошлаго столѣтія.

В. Разберемъ по нашему плану, въ чемъ видна у доктора Гааза его любовь къ ближнимъ. Чувствовалъ ли онъ жалость и состраданіе къ ближнимъ?

О. Да, онъ постоянно чувствовалъ состраданіе къ бѣднымъ, обиженнымъ, несчастнымъ, какъ, напр., къ бѣднякамъ, арестантамъ, больнымъ, покинутымъ.

В. Стремился ли онъ оказывать помощь ближнимъ? Въ чемъ проявилось это стремленіе?

О. Онъ заботился о бѣдныхъ, безплатно лѣчилъ больныхъ, постоянно просилъ объ облегченіи участи арестантовъ, что выразилось, между прочимъ, въ исторіи съ кандалами и проч.

В. Въ чемъ проявилось самопожертвованіе Гааза?

О. Заботясь о бѣдныхъ, онъ забывалъ о себѣ; все свое имущество онъ истратилъ на помощь бѣднякамъ, самъ же жилъ бѣдно, плохо одѣвался и вообще довольствовался только самымъ необходимымъ.

В. А въ чемъ проявилось его безкорыстіе?

О. Лѣчилъ бѣдныхъ безплатно; мало того, помогалъ имъ изъ собственныхъ средствъ, помогалъ имъ, собирая въ пользу ихъ пожертвованія, не думая о собственныхъ выгодахъ.

В. Былъ ли скроменъ докторъ Гаазъ?

О. Да. Особенно ясно выразилось это въ нежеланіи его дать списать съ себя портретъ. Онъ никогда даже не позволялъ себѣ мысли, что можно заботиться о немъ: когда его знакомая, заботясь о немъ, положила ему въ карманъ дюжину платковъ, то онъ ни на мгновеніе не подумалъ, что это для него, и сталъ благодарить ее

за заботу о бѣдныхъ, думая, что эти платки для нихъ.

В. Какъ относились къ нему окружающіе?

О. Онъ пользовался всеобщимъ уваженіемъ, а простой народъ искренно любилъ чудака-доктора, называя его своимъ докторомъ.

В. Когда ясно высказалась любовь простого народа къ Гаазу?

О. На похоронахъ доктора, когда собралась многотысячная толпа и многіе изъ народа рыдали по добромъ докторѣ. И до сихъ поръ сохранилась память о немъ: та больница, въ которой лѣчилъ Гаазъ, до сихъ поръ зовется Гаазовской.

В. Не приходилось ли вамъ встрѣчать случаи, когда проявлялась любовь къ ближнимъ?

Ученики разсказываютъ такіе случаи, если имъ приходилось встрѣчать.

В. Кто же мнѣ разскажетъ по плану о любви къ ближнимъ?

Ученики передаютъ устное сочиненіе приблизительно такого содержанія:

Любовь къ ближнимъ выражается въ чувствѣ жалости и состраданія къ обиженнымъ судьбой, несчастнымъ людямъ. Ихъ страданія, несчастія вызываютъ стремленіе принести имъ облегченіе, пользу. Желая выполнить это стремленіе, сострадательный человѣкъ забываетъ о себѣ, о своихъ выгодахъ; принося въ жертву свои выгоды, такой человѣкъ старается сдѣлать добро иногда съ опасностью для собственной жизни, проявляя, такимъ образомъ, самопожертвованіе и дѣйствуя безкорыстно. Такой человѣкъ совершаетъ иногда цѣлые подвиги, но онъ и не думаетъ, что такіе подвиги удивляютъ другихъ; наоборотъ, онъ думаетъ, что они -самое обыкновенное дѣло, которое должно выполняться всѣми; онъ не требуетъ похвалъ, даже не любитъ ихъ- онъ скроменъ. Такіе люди вызываютъ всеобщее уваженіе и память о нихъ долго живетъ среди благодарныхъ людей.

Въ заключеніе я прочитаю ученикамъ стихотвореніе Горбунова-Посадова (отрывокъ) «Намъ жизнь дана, чтобы любить», дающее поэтическое изложеніе проработанной темы.

Рефераты.

Последній конспектъ показываетъ, какъ можно составлять рефераты съ учениками высшихъ начальныхъ училищъ и какъ можно ихъ пріучать къ нимъ. Планомъ брошюрованное коллективное чтеніе и идеологическія литературныя бесѣды въ связи съ этими чтеніями незамѣтно вызовутъ у учениковъ побужденія самостоятельно писать рефераты.

Пособіями могутъ быть: Сахаровъ: Руководство къ составленію учениками домашнихъ сочиненій въ связи съ домашнимъ чтеніемъ. См. «Пособія».—Тетеревниковъ: «Вопросникъ». См. 1-ую часть «Методики»—Лебедевъ: «Дѣтская и народная литература» и вообще всѣ пособія для веденія коллективнаго чтенія, въ особенности Е. Иванова: Внѣклассное чтеніе въ начальной школѣ. Пособіе для учащихъ». 1911 г.

Работы по картинамъ.

Значеніе картины для вызова самостоятельности у учащихся.

Умнинскій въ «Руководствѣ къ «Родному Слову» говоритъ: если вы входите въ классъ, отъ котораго трудно добиться слова (а такихъ классовъ у насъ не искать стать), начните показывать картинки, и классъ заговоритъ свободно, непринужденно, что, конечно, необходимо для учителя русскаго языка, если онъ не сознаетъ своей обязанности до выучки дѣтей чтенію, письму и орѳографіи». Умнинскій прекрасно формулировалъ и оцѣнилъ значеніе картинъ для вызова самодѣятельности учащихся. И это значеніе картины имѣютъ не только при обученіи въ начальной школѣ, но и въ высшихъ начальныхъ училищахъ. Основаніе этого значенія картинъ скрывается въ психологическомъ строѣ дѣтской природы: учащіеся начальной школы и высшаго начальнаго училища мыслятъ конкретно и только послѣ періода 14—15 л. развивается абстрактное мышленіе словесными образами. Но и на этой ступени развитія картина все-таки не теряетъ своего значенія, вызывая конкретныя представленія.

Кромѣ того, при констатируемой педологіею неустойчивости дѣтскаго вниманія, картина является средствомъ регулированія и фиксаціи вниманія, вырабатывая, такимъ обра-

зомъ, устойчивость вниманія и наблюдательность дѣтей. Неудивительно, что въ виду большого значенія картинъ для развитія самостоятельнаго творчества учащихся и поразительныхъ результатовъ, достигаемыхъ въ школахъ, гдѣ ведутся сочиненія по картинамъ, современные методисты рекомендуютъ широкое использованіе картинъ для школьнаго творчества—Бородичъ, Михѣевъ, Тихѣева, Лопырева, Соловьева, Іоннглинская, Алферовъ, Даниловъ—и странно видѣть полуотрицательное отношеніе къ нимъ В. А. Самсонова. «Значеніе этихъ работъ, пишетъ онъ, отрицать нельзя, но главное мѣсто ихъ не на второй ступени обученія, а въ начальной школѣ, т. к. онѣ представляютъ собою болѣе элементарный видъ упражненій, чѣмъ описаніе непосредственной жизни» [1]). Обосновывая свое положеніе, Самсоновъ находитъ, что вся работа учащихся при работахъ по картинамъ сводится къ объединенію пространственной связью элементовъ жизни, данныхъ картиною. Но въ этомъ то объединеніи и заключается цѣнность работъ по картинамъ. У всѣхъ людей имѣются наблюденія надъ жизнью, но всѣ люди умѣютъ ихъ объединить и изложить литературнымъ языкомъ. А эту-то задачу и преслѣдуютъ работы по картинамъ. Кромѣ того, учащіеся въ высшемъ начальномъ училищѣ переживаютъ по даннымъ педологіи, періоды отношеній и свойствъ, когда дѣти стремятся установить пространственныя, временныя и причинныя соотношенія вещей и анализировать ихъ свойства. Картины—прекрасныя средства для обоснованія школьнаго творчества на этой психологической особенности школьнаго возраста. Наконецъ, ограниченіе работъ по картинамъ описательно-повѣствовательными, какъ это дѣлаютъ Самсоновъ и Даниловъ, мы считаемъ излишнимъ.

Виды работъ по картинамъ.

По картинамъ могутъ практиковаться всѣ виды ученическихъ сочиненій въ высшемъ начальномъ училищѣ сообразно съ намѣченнымъ общимъ ходомъ творчества учениковъ. Въ первомъ классѣ по картинамъ пишутся повѣствовательныя сочиненія, во второмъ классѣ—описательныя, въ

[1]) „Методическое руководство для веденія школьныхъ сочиненій", изд. 2, 188 стр.

Пріемы ведения сочинения по картинамъ во всѣхъ четырехъ классахъ имѣютъ общее сходство и различаются между собою сообразно съ различными видами сочиненій.

Пріемы чтенія картинъ и послѣдовательный ходъ составленія сочиненія по картинамъ.

Общій ходъ веденія сочиненій по картинѣ такой: 1) молчаливое разсматриваніе всѣмъ классомъ большой картины, повѣшанной на классной доскѣ или стѣнѣ; учениковъ можно по группамъ вызывать къ картинѣ и дать имъ нѣсколько минутъ для разсматриванія картины; 2) чтеніе картины учащимися подъ руководствомъ учителя: а) частная катехизація: вопросы учителя и учениковъ для составленія связнаго разсказа по картинѣ и отвѣты учениковъ; это коллективное составленіе разсказа; б) общая катехизація: составленіе и запись плана; в) связный разсказъ учениковъ по плану съ отшлифовкою отвѣтовъ; г) свободные индивидуальные разсказы учениковъ на тему картины; 3) чтеніе учителемъ подходящихъ литературныхъ произведеній—разсказовъ, стихотвореній, газетныхъ извѣстій и т. д.; 4) чтеніе учителемъ своего сочиненія на данную картину; 5) письменная работа учениковъ или а) съ обязательствомъ писать коллективный разсказъ или б) съ предоставленіемъ имъ самостоятельности творчества; во время писанія ученики имѣютъ подъ глазами миніатюры разсмотрѣнной картины.

Самый важный пунктъ второй, именно, чтеніе картины; оно бываетъ различно въ разныхъ классахъ сообразно съ практикуемымъ видомъ школьныхъ сочиненій. Въ первомъ классѣ при составленіи повѣствованія употребляются пріемы составленія повѣствованій—устанавливается временная связь между событіями; отъ момента, изображеннаго на картинѣ, идутъ къ прошедшему и будущему и затѣмъ м. б. составленъ разсказъ о прошломъ, настоящемъ и будущемъ даннаго въ картинѣ. Вотъ, напр., по картинѣ Полѣнова «Больная» можетъ быть составлено повѣствованіе. На картинѣ изображена сѣренькая комната; у задней стѣны противъ зрителя на постели лежитъ тяжело-больная дѣвочка съ устремленными больными глазами въ даль; у постели столикъ съ зажженною лампою, графинъ съ водою, стаканъ съ недопитымъ питьемъ, бумаги, листочки; въ изголовьѣ стоитъ задумавшаяся печальная, тихо-плачущая мать, въ скромномъ платьѣ. Ученики вполнѣ

свободно составляютъ разсказъ, переходя отъ настоящаго семьи къ прошлому ея и будущему.

Во второмъ классѣ составляются описанія по картинкѣ. Пріемы чтенія картины обусловливаются отличительнымъ признакомъ описанія и при чтеніи ученики держатся пространственныхъ отношеній между предметами въ изображенномъ на картинѣ моментѣ.

При составленіи описанія по картинѣ трудно ученикамъ удержаться отъ внесенія въ него повѣствовательнаго элемента и потому не слѣдуетъ чинить препятствій въ этомъ отношеніи.

Въ третьемъ классѣ по картинамъ составляются характеристики, а въ четвертомъ классѣ разсужденія. Пріемы составленія характеристикъ и разсужденій обусловливаютъ чтеніе картинъ. Вотъ, напр., какую прекрасную характеристику любознательнаго бѣдняка можно найти въ картинѣ П. Богданова-Бѣльскаго «У дверей школы». Эта характеристика такъ сама и просится на языкъ: предъ нами открыли и умъ, и сердце, и воля бѣдняка, стоящаго у дверей школы.

Лирическій элементъ въ сочиненіяхъ по картинамъ.

Въ составляемые разсказы по картинамъ входитъ лирическій элементъ. Статистическія изслѣдованія показываютъ, что онъ незначителенъ въ сочиненіяхъ первыхъ классовъ и сильно возрастаетъ въ старшихъ классахъ. По анкетѣ въ 1914 г. въ первомъ классѣ было эмоціонально-описательныхъ сочиненій 1% и эмоціональныхъ—2%, во второмъ классѣ эмоціонально-описательныхъ—22% и 4% эмоціональныхъ, въ третьемъ классѣ—33% эмоціонально-описательныхъ и 4% чисто-эмоціональныхъ, въ четвертомъ классѣ 38% эмоціонально-описательныхъ и 1% эмоціональныхъ. Въ общей сложности эмоціональность присутствовала въ 13% всѣхъ сочиненій первыхъ классовъ, въ 26% всѣхъ сочиненій вторыхъ классовъ, въ 37% всѣхъ сочиненій третьихъ классовъ и въ 57% всѣхъ сочиненій четвероклассниковъ. Ростъ %%-товъ показываетъ, въ какомъ объемѣ можно вводить лиричность въ школьныя сочиненія учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ. Она незначительна у учениковъ перваго класса и сильно прогрессируетъ въ старшихъ классахъ. У учениковъ первыхъ классовъ лиричность выра

жается въ двухъ-трехъ фразахъ, у учениковъ старшихъ классовъ иногда выливается въ цѣльное лирическое сочиненіе.

Два формата картинъ для сочиненій.

Для веденія сочиненій нужны два формата картинъ: однѣ большія, удобныя для разсматриванія ихъ всѣмъ классомъ съ мѣстъ, вторыя маленькія, въ видѣ открытокъ. Первыя употребляются, когда идетъ коллективная разработка сочиненія всѣмъ классомъ, вторыя, когда пишутъ ученики сочиненія; эти открытки должны быть на каждой партѣ по одной или по одной предъ глазами каждаго ученика. Къ сожалѣнію, на книжномъ рынкѣ такихъ картинъ пока не имѣется; есть или слишкомъ большія, напр., Соколова и Тумима, или Корханиди, или маленькія, напр., картинки Флерова, Михѣева, Московской комиссіи. Приэтомъ, нѣтъ еще картинъ, изданныхъ одновременно и въ большомъ форматѣ и въ формѣ открытокъ.

Постепенное усложненіе сюжетовъ въ картинахъ.

Картины для сочиненій по сюжету должны усложняться: сначала нужно давать такія, на которыхъ много предметовъ, даже планы—картины, а потомъ такія, которыя не отличаются обиліемъ предметовъ, но вызываютъ на большія размышленія. Нечего говорить, что картины должны соотвѣтствовать возрасту, развитію и соціальной средѣ учениковъ.

Изящность картинъ.

Картины для сочиненій должны быть изданы изящно. По изяществу изданія картины Московской Комиссіи выдѣляются изъ ряда другихъ.

Сколько часовъ тратить для сочиненій по картинамъ.

Указанный выше пріемъ веденія сочиненій по картинамъ—коллективное чтеніе картинъ и составленіе разсказа къ нимъ, а затѣмъ уже самое писаніе сочиненія—требуетъ двухъ часовъ, первый часъ идетъ на чтеніе картины и составленіе разсказа, а другой на исполненіе письменно заданной работы. Соединять чтеніе картины, составленіе разсказа и самое писаніе на одномъ урокѣ вредно для развитія творчества учениковъ. Наблюденія показываютъ, что одного часа для коллективнаго чтенія картины и письменнаго сочиненія по ней недостаточно, т. к. ученики не могутъ хорошо исполнить той и другой работы, и потому при соединеніи ихъ ни та ни другая не бываютъ исполненными, какъ слѣдуетъ.

Конспектъ урока по русскому языку. Б.

Матеріалъ урока.

Картинки: «Проводы новобранца» и «Письмо съ войны».

Цѣль урока.

По даннымъ картинкамъ составить съ учениками разсказъ устно для домашней письменной работы.

Планъ урока.

1. Разсматриваніе первой картинки и оглавленіе содержанія ея.
2. Предшествующія картинкѣ событія и составленіе плана на ихъ содержаніе.
3. Послѣдующія событія и составленіе плана на ихъ содержаніе.
4. Чтеніе отрывка изъ пов. «Тарасъ Бульба», гдѣ Гоголь мастерски изображаетъ чувства матери, выпровожающей сыновей въ войско.
5. Разсматриваніе второй картинки и оглавленіе содержанія ея.
6. Предшествующія событія и составленіе плана на ихъ содержаніе.
7. Чтеніе постепенно отрывковъ изъ разсказовъ: «Солдатъ на часахъ зимой» и «Мечты солдата въ концѣ службы».
8. Послѣдующія событія и составленіе плана на ихъ содержаніе.
9. «Какъ ранили солдата» (Прочту).
10. Пересказъ матеріала урока въ III-мъ лицѣ.
11. Объединеніе учениками содержанія обѣихъ картинъ общею темою.
12. Пересказъ матеріала урока отъ разныхъ лицъ семьи.

Ходъ урока.

Устанавливаю въ классѣ дисциплину, вывѣшиваю перекопированную и увеличенную первую картину и предлагаю ученикамъ внимательно всмотрѣться въ нее. Минуты двѣ картина разсматривается.

В. Кто нарисованъ на этой картинѣ?
О. На этой картинѣ нарисованы люди.
В. Какого сословія здѣсь нарисованы люди.
О. Крестьянскаго. (Отвѣтовъ буду требовать самыхъ полныхъ).
В. Гдѣ происходитъ дѣйствіе, нарисованное на картинѣ?
О. На крестьянскомъ дворѣ (въ деревнѣ).
В. Какое здѣсь происходитъ дѣйствіе?
О. Встрѣча или проводы. (Возможны оба отвѣта. Постараюсь навести на второй).
В. Когда встрѣчаютъ кого-либо, то въ какомъ настроеніи бываютъ люди?
О. Въ радостномъ.
В. Какое настроеніе у старика и старухи?
О. Печальное.
В. Изъ чего это видно?
О. Ихъ лица печальны.
В. Значитъ, какое дѣйствіе здѣсь происходитъ?
О. Проводы.
В. Кто такой будетъ старикъ по отношенію къ молодому крестьянину?
О. Отецъ.
В. Кто такая будетъ старуха?
О. Мать.
В. Кто такая будетъ женщина, прощающаяся съ молодымъ крестьяниномъ?
О. Жена.
В. Кто такіе будутъ мальчикъ и дѣвочка?
О. Братъ и сестра.
В. Что составляютъ вмѣстѣ эти люди?
О. Семью.
В. Куда же провожаетъ семья молодого крестьянина?

О. На заработки или службу (Возможны оба отвѣта. Наведу на второй).

В. Крестьяне, найдя работу, какъ относятся къ этому?

О. Радостно.

В. Провожая кого-либо на заработки, семья въ какомъ настроеніи бываетъ?

О. Немного печальна разлукой, но все же радуется, что имѣетъ возможность заработать.

В. А въ какомъ настроеніи наша семья?

О. Почти всѣ плачутъ.

В. Значитъ, куда семья провожаетъ молодого крестьянина?

О. На службу.

В. Какъ наз. молодые крестьяне, идущіе на службу?

О. Новобранцами.

В. Что дѣлаетъ жена?

О. Прощается съ мужемъ и, повидимому, плачетъ.

В. Что дѣлаетъ мать?

О. Стоитъ около сына и горько плачетъ.

В. Что она хочетъ сдѣлать?

О. Попрощаться съ сыномъ.

В. Что дѣлаетъ отецъ?

О. Задумавшись, стоитъ около телѣги, въ которую запряжена лошадь.

В. Что онъ приготовился сдѣлать?

О. Отвезти сына въ городъ и сдать въ солдаты.

В. Что дѣлаетъ братишка?

О. Лежитъ на повозкѣ и хочетъ ѣхать провожать брата.

В. Что дѣлаетъ сестренка?

О. Закрыла лицо руками и плачетъ.

В. Кто еще находится во дворѣ?

О. Собаки.

В. Что онѣ чувствуютъ?

О. Чувствуютъ, что въ семьѣ хозяевъ происходитъ что-то печальное.

В. Кто такіе эти люди? (показываю на посторонних).

О. Сосѣди. Они пришли проститься и проводить сосѣда-новобранца.

В. Кто связно передастъ, что нарисовано на картинѣ?

О. Передаютъ: На этой картинѣ нарисованы проводы новобранца. Дѣйствіе происходитъ въ деревнѣ, во дворѣ крестьянина. Новобранецъ стоитъ и прощается съ женой, которая обнимаетъ его и горько плачетъ. Около него стоитъ мать, вся въ слезахъ, приготовившаяся проститься съ сыномъ. Немного поодаль стоитъ телѣга, запряженная лошадью; около телѣги стоитъ, задумавшись, отецъ; онъ приготовился отвезти сына въ городъ, и сдать въ солдаты. Маленькій братишка лежитъ на повозкѣ и хочетъ ѣхать въ городъ, провожать братца. Тутъ же стоитъ сестренка, которая закрыла лицо руками, плачетъ и ждетъ очереди попрощаться съ братцемъ. Около нихъ находятся собаки. Онѣ чувствуютъ, что въ семьѣ хозяевъ происходитъ что-то печальное. Сюда же пришли сосѣди-крестьяне, чтобы проститься съ солдатомъ-новобранцемъ.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

О. Прощаніе новобранца съ родными.

Пр-тъ. Запомнимъ это. Перейдемъ къ предыдущему моменту.

В. Какъ назовемъ нашего крестьянина?

О. Иванъ Кузьминъ. (Названія могутъ быть и др.).

В. Дайте имена другимъ членамъ семьи.

О. Мать Прасковья, невѣстка Марѳа, дѣвочка Маша, мальчикъ Сережа и новобранецъ Ѳедоръ.

В. Изъ кого состояла семья Ивана Кузьмина?

О. Изъ жены, стараго сына Ѳеодора, невѣстки Марѳы, дочери Маши и маленькаго сына Сережи.

В. Въ какомъ селѣ жилъ Ив. Кузьминъ?

О. Въ селѣ Никольскомъ.

В. Кто связно передастъ о семьѣ Ив. Кузьмина?

О. Въ селѣ Никольскомъ жилъ одинъ крестьянинъ, по имени Ив. Кузьминъ. Семья его состояла изъ жены, стараго сына Ѳедора, невѣстки Марѳы, дочери Маши и маленькаго сына Сережи.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

О. Семья кр. Ивана Кузьмина.

Пр-тъ. Я запишу это на доскѣ, а вы у себя въ тетрадяхъ.

В. Какъ жилъ Ив. Кузьминъ сначала?

О. Бѣдно, потому что дѣтей было трое, а работникъ [illegible] былъ одинъ; жена же все время тратила на ухаживаніе за дѣтьми.

В. На что надѣялся Ив. Кузьминъ?

О. Старшій сынъ скоро подрастетъ и будетъ помогать ему въ работѣ.

В. Оправдались ли надежды крестьянина?

О. Да. Старшій сынъ подросъ, сталъ помогать отцу въ работѣ, и хозяйство ихъ пошло хорошо.

В. Чтобы имѣть еще рабочія руки для поддержанія хозяйства, что отецъ сдѣлалъ?

О. Женилъ сына.

В. На комъ женилъ крестьянинъ сына?

О. Крестьянинъ въ селѣ [illegible] хорошую и работящую дѣвушку.

В. Сколько лѣтъ было сыну въ то время?

О. Девятнадцать.

В. Какъ теперь пошло ихъ хозяйство?

О. Еще лучше.

В. Кто перед[illegible] эту часть?

О. [illegible] сначала жила бѣдно. Жена [illegible] время тратила на [illegible], которыхъ [illegible] было трое [illegible]. [illegible] старшій сынъ скоро подрастетъ и будетъ помогать ему въ работѣ. Дѣйствительно, надежды его оправдались. Старшій сынъ подросъ, сталъ помогать отцу, и хозяйство ихъ пошло хорошо. Когда улучшилось хозяйство, то къ нему понадобились еще рабочія руки. Сыну исполнилось въ это время 19 лѣтъ. Отецъ [illegible]смотрѣлъ въ селѣ хорошую и работящую дѣвушку и женилъ на ней своего сына. Съ этихъ поръ хозяйство ихъ стало еще лучшимъ.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

О. Жизнь крестьянской семьи. (Именно: семьи Ивана Кузьмина).

Пр-ть. Запишемъ.

В. Что случилось, когда Ѳедору исполнился 21 годъ?

О. Ему нужно было итти на призывъ.

Пр-тъ. Можно сказать, что теперь, по новому Закону, призывъ бываетъ 20 лѣтъ.

В. Какъ происходитъ призывъ?

О. Перваго октября тѣ новобранцы, у которыхъ нѣтъ никакой льготы, отправляются въ уѣздный городъ и тянутъ жребій. На слѣдующій день бываетъ медицинскій осмотръ. 15-го октября должны всѣ, принятые на службу, явиться въ городъ. На службу идутъ тѣ, кто вытянетъ малый жребій. (Можно пояснить, для чего именно тащутъ жребій).

В. Что же случилось съ нашимъ Ѳедоромъ?

О. Онъ вытянулъ малый жребій, на медицинскомъ осмотрѣ оказался годнымъ и потому долженъ былъ итти на службу.

В. Какъ приняла эту вѣсть семья?

О. Нерадостно.

В. Радовался ли Ѳедоръ?

О. Ѳедоръ тоже не радовался.

В. Кто все связно перескажетъ?

О. Когда Ѳедору исполнился 21 годъ, то ему нужно было итти на призывъ, для отбыванія воинской повинности. Перваго октября онъ былъ въ городѣ и тянулъ жребій. Жребій вытянулъ малый. На другой день былъ медицинскій осмотръ, на которомъ Ѳедора признали годнымъ для службы. Начальство объявило Ѳедору, что онъ берется на службу и приказало ему явиться сюда же 15 октября. Нерадостно было Ѳедору услышать такую вѣсть. Не радовалась и семья Ѳедора, услышавъ отъ него такую печальную вѣсть.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

О. Призывъ на службу.

Пр-тъ. Запишемъ.

В. Сколько времени былъ Ѳедоръ дома?

О. Двѣ недѣли.

В. Что думала семья въ это время?

О. Думала, что лишится хорошаго работника и долго не увидитъ его, быть можетъ, никогда.

В. Какъ прошло это время для семьи?

О. Незамѣтно.

В. Чѣмъ пользовался Ѳедоръ со стороны семьи?

О. Уваженіемъ и любовью.
В. Чѣмъ платилъ Ѳедоръ семьѣ?
О. Взаимностью.
В. Что приготовляла семья во все это время?
О. Необходимыя вещи Ѳедору.
В. Кто разскажетъ связно всю эту часть?
О. Послѣ вынутія жребія, Ѳедоръ находился дома двѣ недѣли. Семья была печальна и все время думала, что лишится хорошаго работника и долго не увидитъ его, быть можетъ, никогда. Эти двѣ недѣли для семьи прошли незамѣтно. Ѳедоръ, со стороны семьи, пользовался уваженіемъ и любовью; самъ же онъ платилъ семьѣ тѣмъ же. Во все это время семья занималась приготовленіемъ Ѳедору необходимыхъ вещей.
В. Какъ озаглавимъ эту часть?
О. Послѣдніе дни новобранца дома.
Пр-тъ. Запишемъ.
В. Наконецъ, наступилъ какой день?
О. День отъѣзда.
В. Передъ самымъ отъѣздомъ что произошло въ семьѣ?
О. Молитва Богу и прощаніе.
Пр-тъ (Дальше). Вотъ этотъ моментъ прощанія, о которомъ мы въ началѣ урока говорили; запишемъ въ планъ.
В. Какъ мы тогда озаглавили?
О. Описаніе момента прощанія.
Пр-тъ. Запишемъ.
Могу заставить разсказать учениковъ описаніе момента прощанія.
В. Что говорилъ отецъ сыну, прощаясь съ нимъ?
О. Давалъ совѣтъ беречь здоровье и слушать начальство.
В. Что говорила мать?
О. Говорила, чтобы сынъ поскорѣе окончилъ службу и почаще присылалъ бы ей вѣсточку съ далекой стороны.
В. Что говорила жена?
О. Просила, чтобы мужъ не забывалъ ее и чаще писалъ бы ей.
В. Что говорили сестренка и братишка?
О. Говорили, чтобы Ѳедоръ скорѣе пріѣзжалъ домой и привезъ бы имъ гостинца.

В. Что отвѣтилъ Ѳедоръ?

О. Отвѣтилъ, что будетъ исполнять совѣты отца, не забудетъ родную семью, будетъ писать имъ письма и, когда отслужится, привезетъ всѣмъ гостинца.

В. Кто связно все разскажетъ?

О. Прощаясь, отецъ давалъ сыну совѣтъ, чтобы онъ берегъ свое здоровье и слушался бы начальства. Мать говорила, чтобы сынъ поскорѣе окончилъ службу и почаще присылалъ бы ей вѣсточку съ далекой стороны. Жена умоляла мужа не забывать ее и почаще писать ей. Сестренка и братишка желали, чтобы Ѳедоръ поскорѣе пріѣзжалъ бы домой и привезъ бы имъ гостинца. Ѳедоръ отвѣтилъ, что онъ будетъ исполнять совѣты отца, не забудетъ свою родную семью, будетъ писать ей письма и, когда отслужится, то привезетъ всѣмъ гостинца.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

О. Прощаніе новобранца съ семьей.

Пр-тъ. Запишемъ.

В. Что наступило послѣ прощанія?

О. Отъѣздъ.

В. Какъ произошелъ отъѣздъ новобранца?

О. Отецъ съ сыномъ сѣли на повозку, сняли шапки, перекрестились, новобранецъ въ послѣдній разъ сказалъ «Прощайте!» и выѣхали со двора.

В. Что дѣлала семья?

О. Плакала и долго взорами провожала Ѳедора.

В. Куда отецъ отвезъ сына?

О. Отвезъ въ городъ и сдалъ въ солдаты.

В. Кто все перескажетъ связно?

О. Наступило время отъѣзда. Отецъ съ сыномъ сѣли на повозку, сняли шапки, перекрестились, новобранецъ въ послѣдній разъ сказалъ «Прощайте!», и выѣхали со двора. Семья плакала и долго взорами провожала дорогого Ѳедора. Отецъ отвезъ сына въ городъ, и сдалъ въ солдаты.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

Здѣсь прочту изъ повѣсти «Тарасъ Бульба» отрывокъ, рисующій чувства матери, выпровожающей сыновей въ войско.

О. Отъѣздъ новобранца.

Пр-тъ. Запишемъ. Вывѣшиваю другую картину. Предлагаю ученикамъ всмотрѣться въ нее. Они всматриваются.

В. Гдѣ происходитъ дѣйствіе, нарисованное на этой картинѣ?
О. Въ деревнѣ.
В. Какое изображено здѣсь дѣйствіе?
О. Чтеніе письма.
В. Кто прислалъ это письмо?
О. Сынъ-солдатъ со службы (съ войны).
В. Въ какомъ состояніи находилась семья, ожидая письма?
О. Въ тревожномъ.
В. Съ какимъ чувствомъ семья ожидала письма?
О. Съ нетерпѣніемъ.
В. У кого находится письмо?
О. У мальчика.
В. Почему оно находится у мальчика?
О. Онъ въ селѣ грамотный, и его попросили читать письмо.
В. Какое время года здѣсь изображено?
О. Лѣто.
В. Изъ чего это видно?
О. Крестьяне въ лѣтнихъ одеждахъ; стоитъ косарь.
В. Будни это или праздникъ?
О. Праздникъ.
В. Изъ чего видно, что праздникъ?
О. Крестьяне находятся дома.
В. Каково содержаніе письма?
О. Печальное.
В. Изъ чего это видно?
О. Мать плачетъ; жена грустна; слушатели грустны.
В. Гдѣ отецъ?
О. Нѣтъ; очевидно, отлучился куда-либо по дѣламъ.
В. О чемъ говорится въ письмѣ?
О. О ранѣ сына на войнѣ. (На этотъ вопросъ и на многіе другіе будетъ даваться много отвѣтовъ и различныхъ, но я буду останавливаться на своихъ, чтобы придерживаться извѣстнаго порядка).
В. Кто такой человѣкъ, сидящій рядомъ съ мальчикомъ?

О. Отставной солдатъ, бывалый въ бою, потому что нѣтъ ноги.
В. Что онъ дѣлаетъ?
О. Поясняетъ слушателямъ непонятныя мѣста для нихъ.
В. Кто все перескажетъ связно?
О. Въ одинъ прекрасный лѣтній день, семья Кузьмина получила отъ солдата-сына письмо. Былъ праздникъ. Всѣмъ интересно было знать, о чемъ пишется въ письмѣ. Отца какъ разъ не было дома. Мать и невѣстка долго искали въ селѣ грамотѣя. Наконецъ, нашли одного мальчика школьника, (Имя Грищуха и т. п.), который и сталъ читать имъ письмо. Такъ какъ день былъ праздничный, то сосѣди крестьяне собрались, узнавъ о полученіи письма, къ избѣ Кузьмина. Всѣ слушали письмо съ большимъ вниманіемъ. Въ письмѣ было много непонятнаго; все это разъяснялъ старикъ солдатъ, который бывалъ въ бою. Услышавъ о томъ, что сынъ раненъ, мать и невѣстка залились слезами. Вѣсть эта вызвала у всѣхъ слушателей грустное настроеніе. Всѣ тяжело вздыхали и сочувствовали Кузьминымъ.
В. Какъ озаглавимъ эту часть?
О. Чтеніе письма.
Пр-тъ. Запомнимъ. Перейдемъ къ предыдущему моменту.
В. Сколько времени нужно было служить Ѳедору?
О. Четыре года.
В. Какова была служба для него сначала?
О. Очень трудная.
В. Почему?
О. Былъ неграмотный, ничего не зналъ; вся военная наука давалась ему съ большимъ трудомъ.
В. О чемъ онъ часто тосковалъ?
О. О родинѣ.
В. Что онъ часто вспоминалъ?
О. Родную семью.
В. Кто все перескажетъ связно?
О. Новобранцу нужно было служить четыре года. Служба для него сначала была очень и очень трудная. Онъ былъ неграмотный, ничего не зналъ; вся военная наука давалась ему съ большимъ трудомъ. Все время

онъ тосковалъ о родинѣ и часто вспоминалъ родную семью.

В. Какъ эту часть озаглавимъ?

О. Служба новобранца въ первое время.

Пр-тъ. Запишемъ.

В. Когда Ѳедору приходилось труднѣе всего?

О. Когда онъ стоялъ на часахъ.

В. Въ какое время года служба на часахъ для Ѳедора была мукой?

О. Зимой.

В. Почему?

О. Бываетъ большой морозъ, вѣтеръ, снѣгъ; все лицо, руки и, въ особенности, ноги промерзаютъ до костей. Стоять же нужно на одномъ мѣстѣ или ходить нѣсколько часовъ по самому маленькому разстоянію около будки.

В. Что случилось однажды съ Ѳедоромъ зимой, стоя на часахъ?

О. Отморозилъ себѣ ноги.

В. Благодаря кому Ѳедоръ вылѣчился?

О. Благодаря добродушію доктора полкового.

В. Кто все передастъ связно?

О. Труднѣе всего приходилось Ѳедору, когда онъ стоялъ на часахъ. Особенно эта служба была тяжела въ зимнюю пору, когда на дворѣ стоятъ страшные морозы, завываетъ вьюга, все засыпая своимъ снѣгомъ. Въ такую пору лицо, руки и, въ особенности, ноги промерзаютъ до костей. Стоять же нужно на одномъ мѣстѣ или ходить около будки по самому маленькому разстоянію. Однажды, стоя на часахъ въ такую стужу, Ѳедоръ отморозилъ себѣ ноги. Вылѣчилъ же ихъ, только благодаря добродушію полкового доктора.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

О. На часахъ.

Пр-тъ. Запишемъ. Здѣсь я имъ прочту изъ хрестоматіи «Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое», на стр. 183 и 186 отрывки, въ которыхъ рисуется положеніе часового въ зимнюю стужу.

В. Сколько лѣтъ прослужилъ Ѳедоръ?

О. Три съ половиною.

В. Сколько времени осталось ему служить?
О. Шесть мѣсяцевъ.
В. Трудна ли была теперь для него служба?
О. Нѣтъ, такъ какъ онъ все зналъ.
В. О чемъ онъ мечталъ?
О. Поскорѣе окончить службу и увидѣть семью.
В. Какъ шло время для Ѳедора?
О. Очень медленно.
В. Просыпаясь каждое утро, что дѣлалъ Ѳедоръ?
О. Считалъ, сколько дней осталось.
В. Какимъ образомъ онъ считалъ?
О. Завелъ карандашикъ, клочекъ бумажки и зачеркивалъ каждое утро по одной палочкѣ. Число палочекъ у него означало число оставшихся служить дней.
В. Кто все разскажетъ связно?
О. Ѳедоръ прослужилъ уже три съ половиною года. Осталось служить ему шесть мѣсяцевъ. Служба для него теперь казалась легкой, такъ какъ онъ все зналъ. Но все это время онъ мечталъ поскорѣе окончить службу и увидѣть родную семью. Ему казалось, что время идетъ очень медленно. Чтобы скорѣе коротать время, Ѳедоръ завелъ у себя карандашикъ и клочекъ бумажки; просыпаясь утромъ, онъ зачеркивалъ одну палочку; число палочекъ на бумажкѣ означало число оставшихся служить дней.
В. Какъ озаглавимъ эту часть?
О. Мечты солдата въ концѣ службы.

Пр-тъ. Запишемъ. Здѣсь я могу прочесть ученикамъ изъ хрестоматіи «Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое» отрывокъ на стр. 176, изображающій мечтающаго солдата въ концѣ службы.

В. Съ кѣмъ въ это время началась война?
О. Съ Японцами.
В. Куда послали полкъ, въ которомъ служилъ Ѳедоръ?
О. На войну.
В. Такимъ образомъ, гдѣ очутился Ѳедоръ?
О. На войнѣ.
В. Оправдались ли надежды семьи увидѣть Ѳедора? (въ скоромъ времени).
О. Надежды рухнули.

В. Въ какомъ состояніи находилась семья?
О. Въ тревожномъ.
В. Чего ожидала семья съ нетерпѣніемъ?
О. Письма отъ сына.
В. Кто перескажетъ все связно?
О. Когда Ѳедору осталось служить нѣсколько мѣсяцевъ, въ это время началась война съ Японіей. Полкъ, въ которомъ служилъ Ѳедоръ, былъ отправленъ на войну. Ѳедоръ, такимъ образомъ, очутился на войнѣ. Надежды семьи—увидѣть Ѳедора—рухнули. Вся семья находилась въ тревожномъ состояніи и съ нетерпѣніемъ ждала письма отъ Ѳедора.
В. Какъ озаглавимъ эту часть?
О. Война съ Японіей.
Пр-тъ. Запишемъ.
В. Оправдались ли надежды семьи получить письмо отъ Ѳедора?
О. Да; семья получили письмо отъ Ѳедора.
В. Вспомните, какъ мы озаглавили дѣйствіе, нарисованное на картинѣ.
О. Описаніе момента чтеніе письма.
Пр-тъ. Запишемъ. Могу заставить учениковъ разсказать это.
В. При какихъ обстоятельствахъ Ѳедоръ былъ раненъ?
О. Шелъ за водой. (Отвѣты могутъ быть различные).
В. Въ какой странѣ происходила война?
О. Въ Манчжуріи.
В. Куда однажды отправили полкъ Ѳедора?
О. Въ походъ, преслѣдовать непріятеля.
В. Каково было итти полку?
О. Очень трудно и тяжело.
В. Почему?
О. Поверхность тамъ гористая, а жара невыносимая.
В. Чего хотѣли всѣ солдаты?
О. Пить воды.
В. Въ гористыхъ мѣстностяхъ гдѣ находится вода?
О. Въ ущельяхъ.
В. Къ чему подошелъ нашъ полкъ?
О. Къ ущелью, гдѣ былъ родникъ.
В. Можно ли было безъ опасности достать тамъ воды?

О. Нельзя; враги знали объ этомъ и залегли за камнями.
В. Что ожидало всякаго смѣльчака, идущаго за водой.
О. Вѣрная смерть.
В. Когда полкъ подошелъ къ этому ущелью, что случилось съ товарищемъ Ѳедора?
О. Онъ отъ жажды упалъ въ обморокъ и просилъ у Ѳедора воды.
В. На что рѣшился Ѳедоръ?
О. Пойти за водой.
В. Что дѣлали враги, когда Ѳ. подползалъ къ роднику?
О. Посылали пулю за пулей.
В. Удалось ли Ѳедору набрать воды?
О. Удалось.
В. Прошло ли это ему даромъ?
О. На обратномъ пути его ранили въ ногу.
В. Опасна ли была рана Ѳедора?
О. Нѣтъ, кость была цѣла, пуля засѣла въ мякоти.
В. Что сдѣлалъ Ѳедоръ для товарища?
О. Спасъ ему жизнь.
В. Куда отправили раненаго Ѳедора?
О. Въ лазаретъ, въ больницу, въ госпиталь...
В. Кто все разскажетъ связно?
О. Полкъ, въ которомъ служилъ Ѳедоръ, находился въ Манчжуріи. Однажды онъ отправился въ походъ преслѣдовать непріятеля. Итти было страшно трудно, такъ какъ мѣстность вся гористая, а жара днемъ невыносимая. Всѣ солдаты жаждали воды. Наконецъ, подошли къ одному ущелью, въ которомъ находился родникъ. Вода была близко, но достать ее было трудно. Враги заранѣе знали это и залегли за камнями. Всякаго смѣльчака, идущаго за водой, ожидала вѣрная смерть. Въ это время произошелъ такой случай. Товарищъ Ѳедора въ обморокѣ упалъ на землю и безсвязными словами молилъ Ѳеодора дать ему воды. Ѳедоръ сжалился надъ товарищемъ и рѣшился пойти за водой. Враги, замѣтивъ ползущаго Ѳедора къ ручью, зачастили выстрѣлами и посылали пулю за пулей. Ѳедоръ благополучно набралъ воды. Но это ему не прошло даромъ. На обратномъ пути вражеская пуля попала въ ногу. Все таки рана не была опасна,

такъ какъ кость осталась цѣла, а пуля попала въ мякоть. Раненаго Ѳедора отправили въ больницу.

В. Откуда мы можемъ знать то, о чемъ сейчасъ разсказали?

О. Изъ письма солдата.

В. Какъ же озаглавимъ эту часть?

О. Письмо съ войны.

Пр-тъ. Запишемъ. Здѣсь я имъ могу прочесть изъ хрестоматіи «Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое» отрывокъ на стр. 135, въ которомъ рисуется солдатъ, идущій за водою, охраняемою непріятелемъ.

В. Какую надежду выражалъ Ѳедоръ въ концѣ письма?

О. Скоро выздоровѣетъ и скоро будетъ дома, такъ какъ идутъ съ врагами переговоры о мирѣ.

В. Какая вскорѣ представилась возможность для семьи?

О. Быть вмѣстѣ и вмѣстѣ заниматься обрабатываніемъ матушки-земли.

В. Какъ стала смотрѣть на будущее семья Ѳедора, услышавъ отъ него такую радостную вѣсть?

О. Веселѣе стала смотрѣть на будущее.

В. Какая мысль объединяла ихъ всѣхъ?

О. Поскорѣе увидѣться.

В. Кто это разскажетъ связно?

О. Въ концѣ письма Ѳедоръ уговаривалъ семью не печалиться. Онъ выражалъ надежду, что скоро увидится, такъ какъ здоровье его быстро поправляется, и полкъ будетъ вскорѣ отправленъ на родину, ибо идутъ переговоры съ врагами о мирѣ. Тогда вся семья будетъ всегда вмѣстѣ и вмѣстѣ будетъ продолжать свое святое дѣло—обработку матушки-земли. Семья, услышавъ такую радостную вѣсть отъ сына, пріободрилась и стала веселѣе смотрѣть на будущее.

В. Какъ озаглавимъ эту часть?

О. Надежды семьи на лучшее будущее.

Пр-тъ. Запишемъ. Теперь заставлю учениковъ разсказать все содержаніе урока въ третьемъ лицѣ. Потомъ предложу ученикамъ объединить общею темою содержаніе обѣихъ картинъ. Могутъ дать такое заглавіе: «Военная служба крестьянина». Послѣ этого, если останется время, предложу ученикамъ разсказать содержаніе урока отъ разныхъ

лицъ семьи. Наконецъ, задамъ имъ домашнюю работу: «Военная служба крестьянина» по картинамъ: «Проводы новобранца» и «Письмо съ войны». Сочиненіе это я представляю себѣ получить такимъ:

Военная служба крестьянина.

Планъ.

Въ селѣ Никольскомъ жилъ одинъ крестьянинъ, по имени Иванъ Кузьминъ. Семья его состояла изъ жены, старшаго сына Ѳедора, невѣстки Марѳы, дѣвочки Маши и маленькаго сына Сережи. Эта семья сначала жила бѣдно. Жена крестьянина все время тратила на ухаживаніе за дѣтьми, которыхъ было трое. Работникомъ же былъ самъ крестьянинъ Иванъ Кузьминъ. Жить ему было трудно, но онъ былъ молодой, могъ хорошо работать и надѣялся на то, что старшій сынъ Ѳедоръ скоро подрастетъ и будетъ ему помогать. Дѣйствительно, надежды его оправдались. Старшій сынъ подросъ, сталъ помогать отцу въ работѣ, и хозяйство ихъ стало итти хорошо. Когда улучшилось хозяйство, то понадобились къ нему еще рабочія руки. Отецъ высмотрѣлъ въ селѣ хорошую работящую дѣвушку и женилъ на ней своего сына. Съ этихъ поръ хозяйство ихъ стало еще лучшимъ. Отецъ и мать, глядя на своего сына и невѣстку, какъ они хорошо жили и дружно работали, радовались и благодарили Бога.

Но вотъ наступила осень. Сыну исполнился 21 годъ. Нужно было явиться въ уѣздный городъ на призывъ, для отбыванія воинской повинности. Перваго октября онъ былъ въ городѣ и тянулъ жребій. Жребій вытянулъ малый. На другой день былъ медицинскій осмотръ, на которомъ Ѳедора признали гожимъ для службы. Начальство объявило ему, что онъ берется въ солдаты, и приказало ему явиться сюда же 15-го октября. Нерадостно было Ѳедору услышать такую вѣсть. Жаль ему было разставаться со своей семьей. Не радовалась и семья Ѳедора, узнавъ отъ него эту печальную вѣсть. Но дѣлать было нечего. Приходилось покориться судьбѣ. Двѣ недѣли, проведенныя дома, прошли для всѣхъ

незамѣтно. Ѳедоръ, со стороны семьи, пользовался такимъ уваженіемъ, въ которомъ проявлялось много чувства, искренности и любви. Съ своей стороны, Ѳедоръ платилъ семьѣ взаимностью. Все это время ушло на приготовленіе Ѳедору необходимыхъ вещей.

Наконецъ, наступилъ послѣдній день, день отъѣзда. Семья, помолившись горячо Богу, перецѣловалась съ Ѳедоромъ. Потомъ всѣ вышли на дворъ. Здѣсь жена Ѳедора не вытерпѣла и первая бросилась ему на шею, горько плача и приговаривая что-то непонятное. Около нихъ стояла мать, вся въ слезахъ, приготовившаяся еще разъ обнять родного сынка. Немного поодаль стояла телѣга, запряженная лошадью; около телѣги находился отецъ. Онъ, задумавшись, приготовился отвезти сына въ городъ и сдать въ солдаты. Маленькій братишка лежалъ на повозкѣ и хотѣлъ ѣхать въ городъ провожать братца. Тутъ же стояла сестренка, которая закрыла лицо руками, плакала и ждала очереди попрощаться съ братцемъ. Около нихъ находились собаки. Онѣ чувствовали, что въ семьѣ хозяевъ происходитъ что-то печальное. Сюда же пришли сосѣди-крестьяне, чтобы проститься съ сосѣдомъ новобранцемъ.

Ѳедоръ еще разъ обошелъ всѣхъ своихъ членовъ семьи и горячо перецѣловался съ ними. Отецъ началъ давать сыну совѣтъ беречь свое здоровье и слушаться начальства. Мать говорила, чтобы Ѳедоръ поскорѣе окончилъ службу и почаще присылалъ бы ей вѣсточку съ далекой стороны. Жена умоляла его не забывать ее и почаще писать ей письма. Сестрица и братецъ просили Ѳедора, чтобъ онъ скорѣе вернулся со службы и привезъ бы имъ гостинца. Ѳедоръ имъ отвѣтилъ, что будетъ исполнять совѣты отца, не забудетъ свою родную семью, будетъ часто писать имъ письма и, когда отслужится, то привезетъ всѣмъ гостинца. Простившись и получивъ ото всѣхъ добрые совѣты и пожеланія, отецъ съ сыномъ сѣли на повозку, сняли шапки, перекрестились, новобранецъ въ послѣдній разъ сказалъ: «Прощайте!», и выѣхали со двора. Вся семья плакала и долго, долго своими взорами провожала уѣзжающаго дорогого Ѳедора. Отецъ отвезъ сына въ городъ и сдалъ его въ солдаты.

Новобранцу нужно было служить четыре года. Служба для него сначала была очень и очень трудная. Онъ былъ

неграмотный, ничего не зналъ, и вся военная наука давалась ему съ большимъ трудомъ. Все время онъ тосковалъ о родинѣ и вспоминалъ свою семью. Труднѣе всего приходилось Ѳедору, когда онъ стоялъ на часахъ. Особенно эта служба была тяжела въ зимнюю пору, когда на дворѣ былъ страшный морозъ, завывала вьюга, засыпая снѣгомъ все, а Ѳедору нужно было стоять на одномъ мѣстѣ или ходить около будки, проходя самое малое разстояніе; все лицо, руки и, въ особенности, ноги промерзали до костей. Однажды, стоя на часахъ, въ такую холодную пору, Ѳедоръ отморозилъ себѣ ноги и вылѣчилъ ихъ, только благодаря добротѣ полкового доктора.

Ѳедоръ прослужилъ уже три съ половиною года. Осталось ему служить всего шесть мѣсяцевъ. Служба для него теперь казалась нестрашной: онъ все зналъ. Все это время онъ мечталъ о родной семьѣ. Ему казалось, что дни идутъ очень медленно. Чтобы шло скорѣе время, онъ завелъ у себя карандашикъ и клочекъ бумажки, на которой, просыпаясь утромъ, отмѣчалъ черточкой, что одинъ день прошелъ. Свиданіе съ семьей было уже близко. Но вотъ разгорѣлась война съ Японіей. Полкъ, въ которомъ служилъ Ѳедоръ, отправился на войну. Ѳедоръ, такимъ образомъ, очутился на войнѣ. Надежды семьи—увидѣть дорогого Ѳедора —рухнули. Вся семья находилась въ тревожномъ состояніи и съ нетерпѣніемъ ожидала письма съ войны.

Въ одинъ воскресный лѣтній день, семья Кузьмина получила письмо отъ солдата сына. Всѣмъ интересно было знать, о чемъ пишется въ письмѣ. Отца въ это время дома не было: отлучился по дѣламъ. Мать и невѣстка долго искали въ селѣ грамотея. Наконецъ, нашли одного мальчика-школьника, который и сталъ читать имъ письмо. Сосѣди узнали о полученіи Кузьмиными письма и пришли послушать его. Всѣ слушали письмо съ большимъ вниманіемъ. Въ письмѣ много было непонятнаго для крестьянъ; все это разъяснялось старикомъ-солдатомъ, который сидѣлъ тутъ же. Услышавъ о томъ, что сынъ раненъ, мать и невѣстка залились слезами. Вѣсть эта у всѣхъ вызвала грустное настроеніе. Всѣ тяжело вздыхали и сочувствовали Кузьминымъ.

Ѳедоръ писалъ, что ихъ полкъ находится въ Манчжуріи. Однажды пришло приказаніе полку—итти въ походъ. Жара была ужасная. Итти было по гористой мѣстности затруднительно. Жажда мучила всѣхъ страшно. Многіе задыхались и падали на мѣстѣ. Наконецъ, полкъ остановился около одного ущелья. Всѣ знали, что тамъ есть родникъ, который можетъ спасти жизнь многихъ солдатъ. Но итти туда за водой было рисковано. Враги постарались заранѣе занять это ущелье и залечь за камнями. Всякаго смѣльчака, идущаго за водой, ожидала вѣрная смерть. Съ товарищемъ Ѳедора случился обморокъ, и онъ упалъ на землю. Уста его произносили слово: «воды», а взоръ умолялъ Ѳедора утолить его жажду. Ѳедоръ рѣшился пойти за водой, не смотря на явную опасность. Враги, замѣтивъ ползущаго къ роднику Ѳедора, зачастили выстрѣлами, и посылали пулю за пулей. Ѳедору благополучно удалось добраться до родника и набрать воды. Но это ему не прошло даромъ. Непріятельская пуля попала въ ногу Ѳедора, но, къ счастью, кость осталась цѣла, пуля засѣла въ мякоти. Раненаго Ѳедора отправили въ госпиталь.

Въ концѣ письма Ѳедоръ писалъ, что нога его быстро поправляется и скоро будетъ совсѣмъ здорова. Тамъ же сообщилъ радостную для семьи вѣсть: война скоро окончится, идутъ переговоры о мирѣ, ихъ полкъ будетъ вскорѣ отправленъ домой и Ѳедоръ, такимъ образомъ, будетъ имѣть возможность видѣть всѣхъ своихъ родныхъ, дорогихъ его сердцу людей, быть съ ними вмѣстѣ навсегда и съ новой силой продолжать любимое и святое дѣло—обработку матушки-земли. Семья Кузьмина, услышавъ такую радостную вѣсть отъ сына, пріободрилась и стала веселѣе смотрѣть на будущее. Всѣхъ ихъ объединяла одна и та же мысль: поскорѣе увидѣться

Драматизація въ примѣненіи къ школьному творчеству.

Стремленіе методистовъ использовать всѣ средства для развитія устной и письменной рѣчи учениковъ побудило многихъ изъ нихъ примѣнить драматизацію въ школьномъ творчествѣ.

Н. Тичеръ.

Н. Тичеръ въ брошюрѣ «Драматизація, какъ одинъ изъ методовъ современной школы» разсказываетъ о примѣненіи этого метода въ Америкѣ.

Драматизація въ американскихъ школахъ.

Драматизація распространена, главнымъ образомъ, въ начальной американской школѣ, а въ грамматической школѣ, соотвѣтствующей младшимъ классамъ нашей средней школы, драматизаціи при обученіи нѣтъ. Онъ, между прочимъ, иллюстрируетъ примѣненіе метода драматизаціи для развитія устной письменной рѣчи учениковъ въ американской школѣ. Избрана была тема для составленія пьесы и разыгрыванія ея: «Договоръ между Массазоитомъ и Пилигриммами». Ученики сами раздобыли литературный матеріалъ и иллюстраціи для пьесы и стали составлять пьесу. На предложенные учителемъ вопросы, что могло бы произойти при заключеніи договора, ученики отвѣчали, и вопросы учителемъ записывались на доску. Затѣмъ отвѣты обсуждались, критиковались и большинствомъ голосовъ рѣшалось воспользоваться отвѣтомъ или нѣтъ. Иногда весь классъ шелъ къ доскѣ и каждый изъ учениковъ писалъ, какъ онъ повелъ бы дѣйствіе пьесы. Затѣмъ шло обсужденіе цѣлымъ классомъ работы каждаго и выбиралось въ пьесу только замѣчательное. Иногда ученики писали свои мысли въ тетради и вручали учителю. Чрезъ три недѣли коллективной работы пьеса оказалась готовой и, къ удивленію, очень короткой; ее можно было разыграть въ десять минутъ. Пользу такой работы отрицать нельзя.

Живыя группы.

Наиболѣе подробно развилъ методъ драматизаціи въ воспитательно-творческихъ цѣляхъ Г. Тумимъ и Н. Соколовъ. Въ брошюрѣ «Живыя группы» методисты указываютъ, какъ воспользоваться методомъ драматизаціи для творческо-стилистическихъ цѣлей и какія составлять группы. Всякая работа по описыванію живыхъ группъ слагается изъ трехъ моментовъ: а) составленіе группы; б) разсматриваніе группы; в) описываніе группы. Съ возрастомъ и развитіемъ учениковъ увеличиваются сложность и психологическая трудность каждаго момента. Напр. составляется группа на тему: «Четъ или нечетъ?» Вызываются два ученика на средину класса и одинъ изъ нихъ принимаетъ видъ задающаго вопроса: «четъ или нечетъ?», а другой—видъ разгадчика.

Ученики разсматриваютъ группу подъ руководствомъ учителя и разучиваютъ съ психологической стороны ея; послѣ этого описываютъ группу. Въ брошюрѣ приложены къ тексту рисунки пятнадцати живыхъ группъ: 1) Дуэтъ на балалайкахъ. 2) Игра въ крестики. 3) Кто сильнѣе? 4) Пишетъ портретъ. 5) Кто выше? 6) Четъ или нечетъ? 7) Игра въ капусту. 8) Трудная задача. 9) Не пустимъ! 10) Оракулъ. 11) Чтеніе въ лицахъ («Демьянова уха»). 12) Жонглеры. 13) Игра въ мячъ. 14) Привели на экзаменъ. 15) Экзаменъ. Болѣе подробныя методическія указанія о постановкѣ, разсматриваніи и описаніи живыхъ группъ интересующійся найдетъ въ указываемой брошюрѣ. Изъ другихъ методистовъ, рекомендующихъ живыя группы, укажемъ на Самсонова. Онъ выдвигаетъ описаніе живыхъ картинъ на литературныя темы, напр., «Бородино» Лермонтова.

Возраженія противъ живыхъ группъ

Противъ примѣненія драматизаціи въ школьномъ творчествѣ раздавались и раздаются голоса, находящіе его примѣненіе вреднымъ въ воспитательномъ отношеніи и фальшивымъ въ педагогическомъ отношеніи. Еще Пироговъ, сторонникъ развитія въ ученикахъ истинной и нелицемѣрной человѣчности, былъ противникомъ дѣтскихъ ученическихъ театровъ и баловъ, какъ развивающихъ неискренность и лицемѣріе въ школьникахъ. Это онъ прекрасно раскрылъ въ статьѣ «Быть и казаться». Его возраженія противъ дѣтскихъ театровъ и баловъ относятся и къ живымъ группамъ, какъ методу школьныхъ сочиненій. «Живыя группы» развиваютъ въ дѣтяхъ наблюдательность, но, вмѣстѣ съ тѣмъ фальшивость натуры. Всякое участіе въ живыхъ группахъ и представленіе непереживаемыхъ чувствъ, мыслей и настроеній, однимъ словомъ, актерская или «артистическая» игра есть ложь, фальшь и лицемѣріе, есть проявленіе умѣлой лживости. Если школа обязана развивать правдивость въ натурѣ и бороться съ въѣвшеюся въ человѣческую натуру лживостью, конечно, она отрицательно отнесется и къ драматизаціи, какъ средству развитія школьнаго сочинительства, потому что драматизація не искореняетъ лживость ученической натуры, а углубляетъ ее и развиваетъ. Поэтому, возраженіе Н. И. Пирогова остается въ силѣ и въ настоящее время, хотя Тумимъ и старается доказать его неосновательность указаніемъ на то, что Н. И. Пироговъ

имѣлъ будто бы въ виду только театръ; какъ зрѣлище и арену, какъ торжище со всѣми его специфическими особенностями, а не театръ, какъ учебно-вспомогательное учрежденіе. Алферовъ вѣрно указываетъ на искусственность пріема и на вызываніе имъ притворства. Дѣвочка, которую заставили участвовать въ живой группѣ на тему «Поссорились», пишетъ: «Я и Павлуша должны были представлять изъ себя живую группу... ему удалось только наполовину изобразить обиженнаго и оскорбленнаго... Но когда мнѣ становилось очень ужъ смѣшно, я поворачивалась носомъ къ доскѣ и тамъ смѣялась, а потомъ снова строила ожесточенную мину».

Вотъ подлинныя слова участницы живой группы, доказывающія вредъ живыхъ группъ. «Конечно,—пишетъ Алферовъ,—дѣти очень гибки и съ ними можно продѣлывать очень многое, но, не сочувствуя тѣмъ пріемамъ, которые требуютъ пользованія «бойкими дѣтьми» напоказъ другимъ, мы не вѣримъ въ цѣлесообразность и педагогическое значеніе этого пріема» [1]).

Составленіе разсказовъ на данную тему въ трехъ тонахъ.

Лопырева и К° рекомендуютъ для развитія творчества задавать дѣтямъ составленіе разсказовъ въ трехъ тонахъ на данную тему—дѣловомъ, грустномъ, веселомъ. Вотъ образчикъ работы такого рода.

«Онъ уѣхалъ!»

1. Окончивъ всѣ свои дѣла въ городѣ, онъ уѣхалъ домой.

2. Вчера мой братъ получилъ давно ожидаемый отпускъ домой, и сегодня я его проводилъ. Я очень счастливъ, что онъ уѣхалъ къ себѣ въ семью, гдѣ его ждутъ съ нетерпѣніемъ старики-родители.

3. Я стремился къ моему брату, я мечталъ о свиданіи съ нимъ, а онъ уѣхалъ неизвѣстно куда, и надолго ли. Совершенно разстроенный, я не знаю, что мнѣ дѣлать». (Какъ вести устныя и письменныя работы», изд. 3, стр. 81—83).

Этотъ видъ работы несомнѣнно, содѣйствуетъ развитію гибкости ученическаго стиля. Но стоитъ ли для фразъ жертвовать педагогическимъ принципомъ развивать въ дѣтяхъ искренность и правдивость? Стоитъ ли развивать фразерство

[1]) Алферовъ. „Родной языкъ“, 272 стр.

въ ущербъ развитію искренности и дѣтской правдивости? Возраженія противъ метода «живыхъ группъ» остаются въ силѣ и противъ даннаго вида стилистическихъ упражненій.

Заключеніе.

Девизъ: на почвѣ историческаго творчества поэтовъ и ученыхъ создайте индивидуальное самостоятельное творчество учениковъ.

Общая схема обученія сочиненіямъ:

1) изученіе творчества поэтовъ и ученыхъ;

2) выводы о пріемахъ творчества;

3) подражательные коллективные устные планы и сочиненія;

4) тоже—письменно;

5) самостоятельныя индивидуальныя сочиненія.

Пособія по методикѣ сочиненій,

1. В. А. Самсоновъ. Методическое руководство для веденія школьныхъ сочиненій въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Изд. 2 1910 г. Ц. 1 р. 212 стр.

Это руководство написано отчасти спеціально для высшихъ начальныхъ училищъ и въ немъ послѣ предисловія идутъ: глава I. Общія замѣчанія. II. Подготовительныя упражненія. III. Повѣствованія. IV. Описаніе. V. Характеристика. VI. Разсужденіе. VII. Лирическій элементъ. VIII. Самостоятельныя работы съ литературнымъ содержаніемъ. IX. Самостоятельныя работы съ содержаніемъ изъ личныхъ наблюденій. X. Исправленіе стилистическихъ работъ. XI. Примѣрный планъ занятій по веденію сочиненій на различныхъ ступеняхъ обученія.

Изъ оглавленія уже видно, что книга охватываетъ весь курсъ школьныхъ сочиненій и является необходимымъ пособіемъ для учителя высшаго начальнаго училища по русскому языку.

2. М. Лопырева и Е. Соловьева. Развитіе рѣчи. Письменныя и устныя упражненія въ изложеніи мысли. Пер-

вый годъ обученія. Второй годъ обученія. Ц. 15 коп. и 25 коп. Изд. 1913 г.

3. М. Лопырева и Е. Соловьева. Методическія указанія къ «Развитію рѣчи» (1 и 2 годъ) 60 коп. 1912 г.

4. М. Лопырева, Е. Соловьева, Е. Тихѣева и Е. Ціонглинская. «Развитіе рѣчи». Письменныя и устныя упражненія въ изложеніи мысли. 3 и 4 годъ обученія. Вып. 1 съ этимологическимъ отдѣломъ и вып. 2 съ синтаксическимъ отдѣломъ. Ц. 35 к. и 30 коп. Изд. 3. 1913 г.

5. М. Лопырева, Е. Соловьева, Е. Тихѣева и Е. Ціонглинская. «Какъ вести устныя и письменныя работы на урокахъ роднаго языка». Методическія указанія къ книгамъ «Развитіе рѣчи» 3 и 4 г. обученія. Ц. 70 к. Изд. 3. 1913 г.

2 и 3 книги пригодны къ употребленію въ начальной школѣ, а 4 и 5 книги полезны для учителей высшихъ начальныхъ училищъ. Въ послѣднихъ книгахъ даны матеріалы для разнообразныхъ логико-стилистическихъ упражненій и сдѣланы цѣнныя методическія указанія, какъ ихъ вести. Методистки разрабатываютъ слѣдующіе виды работъ: устныя сочиненія, пересказы, пренія, работы по картинамъ, иллюстрированіе статей и устное рисованіе, превращенія прямой и косвенной рѣчи, сокращенія статей, распространеніе статей, работы по пословицамъ, письма, рефераты, темы съ планами и безъ плановъ, составленіе разсказовъ на данную тему въ 3-хъ тонахъ, работы по стихотвореніямъ и статьямъ, описанія, характеристики, стилистическія упражненія, объясненія словъ, грамматическія упражненія.

По разнообразію видовъ работъ, по методической разработкѣ ихъ веденія въ училищахъ руководства Лопыревой и К° являются наиболѣе лучшими сравнительно со всѣми другими руководствами.

6. В. Голубковъ. Пособіе для устныхъ и письменныхъ сочиненій. Вып. I. Изложенія и передѣлки разсказовъ. Вып. II. Повѣствованія. Составленіе разсказовъ. Описанія. Для младшихъ классовъ среднеучебныхъ заведеній, для городскихъ училищъ. Ц. 45 к.+45 к. 1913 г.

Новенькое и интересное пособіе. Въ немъ авторъ осуществляетъ идею объединенія темъ устныхъ и письменныхъ работъ съ душевными переживаніями учащихся. Общій

строй «Пособія» такой: руководящія указанія о пользованіи отдѣломъ «Пособія» и о пріемахъ обученія, затѣмъ даны образцы творчества съ планами для разсказа, чтобы имѣть возможность вывести пріемы творчества; далѣе, темы и планы для самостоятельныхъ сочиненій и темы безъ плановъ. Темы заимствованы изъ окружающей учениковъ и изъ ихъ личной жизни.

Какъ по своимъ руководящимъ методическимъ краткимъ указаніямъ, по методу обученія сочинительству, по предложенію темъ для самостоятельныхъ сочиненій «Пособіе» очень полезно для учителей высшихъ начальныхъ училищъ и отвѣчаетъ даннымъ нашего экспериментальнаго изслѣдованія творчества учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ, произведеннаго нами по анкетѣ 1914 г. Не всѣ предлагаемые для чтенія образцы интересны по содержанію, но отвѣчаютъ задачамъ методики обученія сочинительству.

7. П. Т. Корзуновъ. Темы, планы и матеріалы для сочиненія. Ч. I. Описанія и Повѣствованія. Ц. 40 к. Ч. II. Сравненія, разсужденія, пословицы и характеристики. Ц. 50 коп. Обычный темникъ. Руководство для учениковъ III и IV кл. высш. нач. учил. Изд. 2, 1913 г.

Обычнаго типа темникъ съ темами, планами и разработанными сочиненіями.

8. А. Силаковъ. Руководство къ составленію учениками домашнихъ сочиненій въ связи съ систематическимъ внѣкласснымъ чтеніемъ. Пособіе для старшихъ классовъ городскихъ училищъ (по положенію 1872 г.) для учительскихъ семинарій и для самообразованія. Ц. 75 к. М. 1908 г.

Малоизвѣстное, но интересное по содержанію руководство. Авторъ даетъ краткія указанія о постановкѣ письменныхъ работъ и занятій, предлагаетъ разработку 169 темъ, раздѣленныхъ по отдѣламъ: I. Описаніе. Сравнительныя описанія. II. Повѣствованія. III. Характеристика. IV. Къ объясненію синонимовъ. V. Разсужденіе.

Разработка темъ находится въ тѣсной связи съ внѣкласснымъ чтеніемъ, напр. тема 64. Ловля рыбы. Образцы и источники: В. С. Митино уженье («Дѣт. Отдыхъ») 1898 г. № 7). Ставровская «Поморье», Потѣхинъ, «На ловлѣ красной рыбы». По «русской землѣ» Сахарова, М. 1899 г.

Планъ I. Передъ рыбной ловлей.

а) Приготовленіе принадлежностей для рыбной ловли и т. д.

Авторъ обнаружилъ широкое знакомство съ дѣтскою литературою и его опытъ связать школьное творчество съ разбросанными повсюду статьями и разсказами, доступными и интересными дѣтямъ, заслуживаетъ подражанія и продолженія. Особенную услугу его руководство можетъ оказать для веденія сочиненій въ связи съ системою «коллективнаго чтенія» и для составленія рефератовъ.

9. Г. Г. Тумимъ. Живыя группы. Пособіе при постановкѣ работъ для развитія рѣчи. Со статьею Н. М. Соколова «Живыя группы, какъ методъ развитія наблюдательности». Съ рисунк. М. Н. Морозовой. Ц. 40 к. 1910 г. (См. выше методику).

10. С. Весинъ. Образцы сочиненій. Для старшихъ классовъ город. учил. 1911 г. Ц. 70 к.

11. И. П. Казанскій и А. Н. Ивакина. Три ступени Сборникъ статей для изложеній и связанныхъ съ ними упражненій въ послѣдовательномъ порядкѣ трехъ ступеней. Пособіе для средн. и низш. учебн. заведен. Ц. 50 к. 1914 г.

10 и 11 пособія при наличности вышеуказанныхъ не имѣютъ никакого значенія и представляютъ мусоръ книжнаго рынка.

Всѣ поименованныя пособія имѣютъ въ виду высшія начальныя училища и за исключеніемъ 2, 3, 10 и 11 необходимы учителямъ русскаго языка, какъ заключающіяся въ себѣ вмѣстѣ съ методическими указаніями полный разработанный курсъ сочиненій высшихъ начальныхъ училищъ. Кромѣ того, нелишне ознакомиться съ теоріею сочиненій по слѣдующимъ статьямъ и сочиненіямъ.

12. В. Павловскій. Творчество учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ (по анкетѣ въ январѣ 1914 г.).

Эта статья есть опытъ экспериментальнаго обоснованія методики сочиненій высшихъ нач. учил. на основаніи анкеты, произведенной въ высшихъ нач. училищ. г. Тифлиса. Основныя положенія ея и данныя анкеты положены въ основаніе представленной выше теоріи методики сочиненій.

13. В. В. Даниловъ. Русскій языкъ въ высш. нач. уч. по Положенію 25 іюня 1912 г. Отдѣлъ о сочиненіяхъ попол-

нетъ въ нашей методикѣ, но наиболѣе удачный и хорошо составленъ.

12 и 13 пособія исключительно касаются высшихъ начальныхъ училищъ и потому знакомство съ ними не лишне для учителей высшихъ начальныхъ училищъ.

14. Е. И. Тихѣева. Родная рѣчь и пути къ ея развитію. Ц. 60 к. С.-П. Издан. 1913 г.

Брошюра вызываетъ на многія размышленія.

15. А. Д. Алферовъ. Родной языкъ въ средней школѣ. (Опытъ методики). М. 1911 г. Ц. 2 р. 50 к.

Методика написана для учителей гимназій, но глава IX объ ученическихъ сочиненіяхъ съ пользою прочтется учителями высш. начальн. учил. Въ ней найдетъ учитель указанія на постановку сочиненій за границею.

16. О. Антесъ, А. Іенсенъ и В. Ламсцусъ. Школьныя сочиненія. Новые методы въ ихъ постановкѣ. Переводъ съ нѣмецк. Е. Пашуканиса. Изд. «Школа и Жизнь». Ц. 60 к. С.-П. 1913 г.

Авторы воюютъ противъ рутинерства въ постановкѣ школьныхъ сочиненій и горячо ратуютъ за широкое самостоятельное творчество учениковъ училищъ, находящееся въ связи съ ихъ личными наблюденіями, переживаніями и всѣмъ учебнымъ курсомъ школы.

17. А. Дауге. Искусство и творчество въ воспитаніи. Сборникъ статей. 1911 г.

Эта книга вообще и въ частности въ вопросѣ о школьныхъ сочиненіяхъ примыкаетъ къ предыдущему пособію.

18. А. И. Словинскій. Методическіе курсы для начальныхъ учителей лѣтомъ 1912 г. въ м. Боржомѣ. Тифлисъ 1912 г. Изд. Кавказск. У. округа.

См. гл. V-ую нашей методики.

Для методики сочиненій интереснымъ является приложеніе 4-ое. Изъ «Проекта народной школы съ шестигодичнымъ курсомъ». О письменныхъ работахъ. А. Лексико-стилистическія работы. Б. Работы по картинкамъ, во время предметныхъ бесѣдъ или демонстрированія и на урокахъ чтенія. В. Письмо и практическія работы. Указаны самыя разнообразныя логико-стилистическія упражненія въ ихъ возрастающей трудности.

19. С. С. Ларіоновъ. Сборникъ переводныхъ статей по вопросамъ методики сочиненія. въ средней школѣ. Тифлисъ. 1912 г. Изд. Кавк. Учебн. Округа.

20. С. С. Ларіоновъ. Нѣкоторые вопросы методики сочиненій съ точки зрѣнія абтуріентовъ гимназій Кавказскаго учебнаго округа. (На основаніи данныхъ опроса). Тифлисъ 1912 г. Изд. Кавк. 40 к.

19 и 20 пособія касаются гимназій, но кое-какія полезныя заключенія можно взять и учителямъ высш. нач. учил., примѣнивъ ихъ къ нуждамъ и задачамъ высш. нач. уч.

21. Г. Корикъ. Техника сочиненій. Ч. I. Съ оригинальными рисунками и чертежами. Ц. 1 р. 50 к. Одесса 1913 г.

Данное руководство — рецептура составленія сочиненій для учениковъ гимназій и реальныхъ училищъ. Принципъ Корика, что для построенія сочиненія слѣдуетъ пользоваться свѣдѣніями тѣхъ наукъ, которыхъ касаются задаваемыя сочиненія (психологіи, исторіи культуры, математики...) м. б. принципомъ учителей высшихъ начальныхъ училищъ. Хороша глава о планахъ сочиненій.

22. А. Флеровъ. Ложное направленіе въ методикѣ сочиненій. (Русск. школ. 1911 г. № 7—8).

Привожу выводы изъ статьи: «Выводы методическаго характера: 1) нельзя ставить преподавателю русскаго языка, въ дѣлѣ веденія сочиненій, необъятныхъ цѣлей. 2) Цѣль веденія сочиненій—обученіе толковому письму. 3) Эту цѣль должны преслѣдовать преподаватели всѣхъ предметовъ. 4) Возлагать отвѣтственность за всѣ стороны сочиненія только на преподавателя русскаго языка, несправедливо и для дѣла пагубно. 5) Научныя и отвлеченно-моральныя темы для сочиненій по русскому языку вредны какъ въ умственномъ, такъ и въ нравственномъ отношеніи при томъ способѣ веденія дѣла, какой является теперь общераспространеннымъ».

Прим. автора. Въ 1913 г. послѣдовалъ циркуляръ Мин. Народн. Просвѣщ., обязывающій учителей гимназій и реальныхъ училищъ вести сочиненія по всѣмъ предметамъ — Закону Божію, русскому языку, географіи, исторіи, естествознанію, физикѣ, и этотъ циркуляръ долженъ быть руководящимъ циркуляромъ для учителей высшихъ начальныхъ училищъ.

23. «Вѣстникъ воспитанія» 1911 г. Августъ. «Русская литература XIX ст. въ средней школѣ»—статья интересна, между прочимъ, затронутымъ вопросомъ о количествѣ годовыхъ сочиненій для класса. Авторъ находитъ, что болѣе шести сочиненій въ годъ и классу исполнить трудно, и учителю провѣрить. «Прочитать болѣе шести работъ въ годъ внимательно и серьезно для преподавателя очень трудно, да и выполнить болѣе шести работъ въ годъ для каждаго класса врядъ ли возможно добросовѣстно».

24. П. А. Адамовъ. Руководство къ веденію сочиненій въ среднихъ, низшихъ учебныхъ заведеніяхъ и при домашнемъ обученіи.

Книга даетъ полный курсъ сочиненій восьмиклассныхъ гимназій, расположенныхъ по классамъ. Сочиненія не замысловатыя, отзываются сухостью и значительно уступаютъ по серьезности, имѣющейся и предполагаемою въ гимназіяхъ на основаніи отчетовъ о письменныхъ экзаменаціонныхъ сочиненіяхъ гимназистовъ восьмыхъ классовъ и реалистовъ седьмыхъ классовъ Кавказск. Учебн. Округа. Адамовъ одинъ изъ первыхъ заговорилъ о необходимости предпосылать письменнымъ сочиненіямъ устныя сочиненія.

Для расширенія кругозора полезно знать слѣдующія руководства, предназначенныя для учителей низшей начальной школы.

25. С. Козловъ. О новой постановкѣ письменныхъ работъ въ школѣ. Ц. 30 к.

Врагъ переложеній и сторонникъ самостоятельнаго изложенія учащимися своихъ собственныхъ мыслей, развитія ихъ инціативы, творчества и самодѣятельности.

26. Трояновскій. Педагогическіе этюды. «О пріученіи учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей».

Авторъ, между прочимъ, рекомендуетъ веденіе учениками дневниковъ, какъ средства къ развитію письменной рѣчи.

27. А. Глазунова и Е. Разина. Методическія указанія къ «Задачамъ и планамъ для упражненій въ письменномъ изложеніи мыслей». Изд. 8, ц. 40 к. 1911 г.

28. С. И. Гречушкинъ. Матеріалы для изложеній и сочиненій ученикамъ начальн. и двухкласс. училищъ. Изд. 8. Ц. 50 к. 1911 г.

29. Д. и О. Филипповы. Письменныя упражненія въ изложеніи мыслей для учениковъ начальныхъ училищъ. Вып. I—IV. Ц. 8 к., 8 к., 20 к., 8 к.

30. Вл. Алексѣевъ и Ал. Заборскій. Сборникъ упражненій въ построеніи рѣчи. Ц. 20 коп.

Хотя и сказано на обложкѣ: «Для младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній и четырехклассныхъ городскихъ (по Полож. 1872 г.) училищъ, но учителя высшихъ начальныхъ училищъ при наличности 2 и 3 пособія могутъ обойтись безъ этого пособія.

31. Ѳ. Ѳ. Пуцыковичъ. Планы письменныхъ упражненій въ изложеніи мыслей. Ц. 10 коп.

Пригодны для начальныхъ школъ,

Пособія для сочиненія по картинамъ.

Въ «Развитіи рѣчи» Лопыревой и К° есть и матеріалы и указанія для веденія сочиненій по картинамъ. Кромѣ этого руководства, учителю высшаго начальнаго училища необходимо имѣть для пользованія слѣдующія пособія:

32. Е. Е. Соловьева и Г. Г. Тумимъ. «Картины разсказы». Перечень картинъ: I группа: 1) Робинзонъ Крузо. 8 картинъ. 2) Кавказскій плѣнникъ. Л. Толстого, 6 картинъ. 3) Легенда о Христѣ. С. Лагерлефъ, 4 картины. II группа.—Орелъ въ неволѣ, 3 картины. III группа: 1) Мальчикъ художникъ, 2 картины. 2) Въ мятель и вьюгу, 2 картины. 3) Газетчикъ, 2 картины. IV группа: 1) Пожаръ. 1 картина. 2) Швея. 1 картина. V группа:—Игры дѣтей: а) Въ русской деревнѣ, 1 картина. б) Въ скверѣ русскаго города, 1 картина. в) На спортивной площадкѣ въ паркѣ, 1 картина. VI группа: «Прежде и теперь». 1) Школы: а) старорусская, 1 картина; б) современная, 1 картина. 2) Пути сообщенія: а) По суху, 2 картины. б) По водѣ, 1 картина. в) По воздуху, 1 картина. 3) Жилища, 1 картина. Къ «Картинамъ-разсказамъ» прилагается объяснительный текстъ, какъ пользоваться картинами и вести сочиненія по нимъ. Цѣна текста съ 40 картинами 1 р. 50 коп. Изд. Карбасникова, С.-П. 1913 г.

Всѣ рисунки схематичны и невполнѣ разборчивы, такъ что безъ пояснительнаго текста непонятны. По содержанію удовлетворительны и даютъ возможность провести историко-культурныя бесѣды о бытѣ и занятіяхъ народа. Слѣдовало бы исключить изъ данной серіи «Легенду о Христѣ» С. Ла-

горлефа, какъ затрагивающая область Закона Божія и ставящая учителя русскаго языка въ положеніе человѣка, вмѣшивающагося въ сферу преподаванія законоучителя, а затѣмъ и по самому содержанію врядъ ли педагогично знакомить дѣтей съ этою легендою и возбуждать религіозный скептицизмъ по отношенію къ Богочеловѣку, Іисусу Христу.

33. «Дѣтская жизнь въ картинахъ русскихъ художниковъ». Альбомъ для дѣтей въ семьѣ и школѣ. Художественн. автотипіи на матовой бумагѣ, форматомъ въ 18×24 с/м. Изд. Комиссіи по устройству учительскаго дома въ Москвѣ. Въ каждомъ альбомѣ по 6 карт. и цѣна 20 к.

Подборъ картинъ и изданіе ихъ очень удачны. Мы желали бы полнаго распространенія ихъ, но высказали бы пожеланіе, чтобы комиссія издала альбомы съ содержаніемъ изъ жизни городскихъ школьниковъ.

34. Всев. Флеровъ. «Изъ жизни дѣтей». Устныя и письменныя занятія по художественнымъ картинкамъ въ школѣ и дома. 4 вып. съ 10 картинками въ каждомъ по 10 коп. за каждый.

Дешевыя и интересныя картинки для самостоятельныхъ сочиненій учениковъ.

35. Ѳ. П. Борисовъ и Н. И. Лавровъ. Новый путь обученія устному и письменному выраженію мыслей.

Въ данномъ руководствѣ данъ полный курсъ логико-стилистическихъ сочиненій начальной школы—отъ простого краткаго предложенія до самостоятельныхъ сочиненій—по картинамъ. Картинъ очень много съ руководящими для чтенія ихъ вопросами. Это руководство, предназначенное для начальныхъ училищъ, не безъинтересно по содержанію для учителей высшихъ начальныхъ училищъ.

36. В. Бородичъ, В. Гречушкинъ и С. Гречушкина. «Альбомъ картинъ для бесѣдъ, изложеній и сочиненій въ семьѣ и школѣ». 4 вып. по 15 коп. за каждый.

37. В. Бородичъ. Къ вопросу о развитіи рѣчи у дѣтей. Методическія указанія къ «Альбому картинъ для бесѣдъ, излож. и сочин. въ семьѣ и школѣ». Ц. 40 коп. 1910 г. Содержаніе «Альбома». Вып. I.—а) Школьницы—4 рисунка. б) Орелъ и Кошка—4 рис. в) Шарикъ—6 рис. г) Дѣдъ и Лиса—6 рис. Вып. II. а) Наводненіе—6 рис. б) Медвѣдь въ

повозкѣ—6 рис. в) Обезьяны и Орелъ—4 рис. г) Два товарища—4 рис. (иллюстраціи къ анекдоту о встрѣчѣ двухъ пріятелей съ медвѣдемъ въ лѣсу). Вып. III. а) «Не безъ добрыхъ душъ на свѣтѣ»—6 рис. б) Для другихъ—4 рис. (иллюстраціи къ разсказу Гаршина «Сигналъ»). в) Мальчики и волкъ—4 рис. г) Мартышка и очки—7 рис. (иллюстраціи къ баснѣ Крылова). Вып. IV. а) Напали. Съ картины Степанова. б) Подати. Съ картины Орлова. в) Гдѣ болтались? Съ картины Лемоха. г) Свиданіе. Съ картины Маковскаго. д) Къ сыну. Съ картины Лебедева. е) Возвращеніе изъ города. Съ картины Корзухина. ж) Новенькая. Съ картины Шанксъ. з) На льдинѣ. Съ картины Васнецова.

Первые три выпуска—образные планы къ разнымъ произведеніямъ и для возбужденія самостоятельнаго творчества даютъ очень мало. Для развитія творчества болѣе полезенъ четвертый выпускъ и по содержанію своему соотвѣтствуетъ отчасти соціальной средѣ учениковъ городскихъ и сельскихъ училищъ.

38. И. С. Михѣевъ. Сочиненіе по картинкамъ. Учебное пособіе для упражненія въ сочиненіи и изложеніи мыслей въ школѣ и дома. Изд. 12. Кн. 1-ая. 1) Пожаръ въ деревнѣ—3 к. 2) Прокараулилъ—3 к. 3) Пойманный воришка—3 к. 4) Зимняя забава дѣтей—3 карт. Кн. 2. 1) Пожаръ отъ дѣтскаго куренья—3 кар. 2) Не разоряй птичьихъ гнѣздъ—4 кар. 3) Бѣда отъ дѣтской шалости—6 кар. Кн. 3. 1) Наказанный воришка—3 кар. 2) Смерть пьяницы—5 кар. 3) Шалость доводитъ до бѣды—5 кар. Книга 4. 1) Два козлика—4 кар. 2) Пожарная собака—4 кар. 3) Честный мальчикъ—5 кар. Кн. 5. 1) Какъ я попалъ въ колодецъ—5 кар. 2) Поймали—4 кар. 3) Охота на медвѣдя—4 кар. Кн. 6. 1) Сова и заяцъ—3 кар. 2) Дѣдушка Мазай и Зайцы—4 кар. 3) Вѣрная собака—6 кар. Кн. 7. 1) Пожалѣй лошадей—5 кар. 2) Какъ получается хлѣбъ—5 кар. 3) Польза отъ деревьевъ—3 кар. Кн. 8. 1) Умный заяцъ—6 кар. 2) Ночное—3 кар. 3) Три вора—7 кар. Кн. 9. 1) Испугались огня—2 кар. 2) Что дѣлаетъ вѣтеръ—4 кар. 3) Пьянство доводитъ до бѣды—7 кар. Кн. 10. 1) Какъ лиса воронъ ловитъ—6 кар. 2) Какъ лиса дикихъ утокъ ловитъ—4 кар. 3) Какъ охотникъ поймалъ лису—10 кар. 4) Наказанный разоритель птичьихъ гнѣздъ—3 картины. Каждая книжка—5 коп.

39. И. С. Михѣевъ. Сочиненіе по картинкамъ. Для учащихся. Изд. 10. Казань 1913 г. Брошюра въ 31 страничку руководящія указанія для учащихъ съ текстами ученическихъ сочиненій. 10 коп.

Книжки Михѣева образцы и планы для разсказовъ и письменнаго изложенія мыслей въ начальной школѣ и м. б. полезными въ первомъ классѣ тѣхъ высшихъ начальныхъ училищъ, ученики которыхъ раньше въ начальной школѣ не упражнялись въ сочиненіяхъ по картинкамъ.

40. И. и С. Воскобойниковы. Наши первыя сочиненія I—III вып. по 10 коп. каждый выпускъ. Полезно для учителей элементарной начальной школы.

Оглавленіе.

Стр.

Предисловіе . . . . . .

Методика грамматики. Отношеніе къ грамматикѣ: а) учениковъ, б) общества. Походъ противъ грамматики. Борьба между буслаевскимъ-логическимъ направленіемъ грамматики и потебневскимъ - формальнымъ направленіемъ ея. Новое содержаніе школьной грамматики. Новизны Овсянико-Куликовскаго въ школьной грамматикѣ. Объ уступительныхъ предложеніяхъ. Тезисы изъ брошюры Буддэ. Постановленіе съѣзда 1909 г. Необходимость изученія грамматики. Концентрическое изученіе грамматики. Основной принципъ изученія грамматики. Методъ аналогій. Аналитическій и синтетическій методы веденія уроковъ. Схема грамматическаго урока Кулжина. Предварительная бесѣда. Какіе примѣры брать для анализа. Грамматическія тетради. Графическій методъ. Выводъ изъ наблюденій. Подборъ примѣровъ. Разборъ книжнаго текста. Задачи. Грамматическій разборъ. Современная затруднительность грамматическаго разбора. Виды разбора. Задачники. Таблицы. Учебники: 1) Д. Н. Овсянико-Куликовскій. Грамматика рус. яз. 2) Д. Н. Овсянико-Куликовскій и П. Н. Сакулинъ. Практическій курсъ синтаксиса русскаго языка. 3) Пр. Кульманъ. Элементарно-практическая грамматика. 4) Е. Ѳ. Буддэ. Учебникъ грамматики рус. яз. 5) Его же. Основы синтаксиса рус. яз. 6) А. В. Михайловъ. Опытъ введенія въ изученіе рус. литературнаго языка и письма. 7) А. М. Пѣшковскій. Русскій синтаксисъ въ научномъ освѣщеніи. 8) Пр. В. В. Сиповскій. Элементарная грамматика. 9) П. В. Красногорскій. Этимологія рус. яз. 10) В. Харціевъ. Учебникъ рус. яз. 11) Шапошниковъ. Новая практическая грамматика. 12) Бреневковъ. Курсъ рус. синтаксиса. 13) Чернышевъ. Правильность и чистота русской рѣчи. 14) В. П. Новая краткая этимологія съ упрощеннымъ алфавитомъ. Методики русской грамматики: 1) В. Зелинскій. Методическія указанія и образцовые уроки по преподаванію русской элементарной грамматики. 2) П. Е. Бочкаревъ. Новая методика рус. яз. 3) Тростниковъ М. А. Методика грамматики рус. литер. яз. 4) Прядкинъ С. И. Изъ методики рус. грамматики. 5) Пр. П. Кульманъ. Методика рус. яз. 6) Методическіе курсы въ Боржомѣ. Отчетъ А. И. Словинскаго. Конспектъ урока по грамматикѣ. . . 1—47

Церковно-славянскій языкъ. Официальное положеніе ц.-сл. яз. въ высш. нач. у. Назначеніе ц.-сл. языка. Что изучать и въ какомъ объемѣ. Методъ изученія др.-ц.-сл. яз. въ высш. нач. у. Объ учебникахъ по др.-ц.-сл. яз. Пособія: 1) Даниловъ. Русскій яз. 2) А. Италинскій. Церковно-славянскій яз. въ народной школѣ. 3) Кашменскій. Опытъ принятыхъ уроковъ ц.-сл. яз. въ нар. шк. 4) В. Раевскій. О преподаваніи ц.-сл. яз. въ народ. шк. 5) А. Соколовъ. Методика обученія ц.-сл. яз. . . . . 31—36

Обученіе орѳографіи. Ахиллесова пята русскихъ учителей. Причины ошибокъ. Экспериментальная психологія объ ошибкахъ. Опыты Сикорскаго. Опытъ Гепфнера. Анализъ ошибокъ по даннымъ Сикорскаго и Гепфнера. Борьба съ ошибками. Степень орѳографичности въ высш. нач. у. Данныя нашей анкеты. Реформа правописанія. Доводы въ пользу реформы. Возраженія противъ реформы. Разрѣшеніе вопроса въ жизни. Психофизіологическая теорія правописанія. Теорія Лая. Критика опытовъ Лая Мейманномъ. Отношеніе къ опытамъ Лая въ Россіи и мнѣнія русскихъ методистовъ о методахъ правописанія. Отношеніе къ диктовкѣ и списыванію. В. Покровскій о диктовкахъ со стороны ихъ содержанія. Конецъ девяностыхъ годовъ и начало XX в. А. Зачиняевъ о диктовкѣ. Увлеченія списываніемъ и охлажденіе къ нему. Недостаточность его для усвоенія русской орѳографіи. Брошюра И. Т. Костина противъ увлеченія списываніемъ. Синкретическій методъ обученія правописанію . . . . . 36—57

Диктовка. Понятіе о диктовкѣ и виды ея. Предупредительная диктовка. Процессъ ея. Цѣли ея употребленія. Польза ея употребленія. Названія ея. Ея формы. Официальное положеніе ея въ школѣ. Провѣрочная диктовка. Цѣль. Процессъ ея веденія. Сколіографическая диктовка и ограниченное употребленіе провѣрочной диктовки. Названія провѣрочной диктовки. Предупредительно-провѣрочный диктантъ. Зрительный диктантъ. Свободная диктовка. Общія замѣчанія къ диктовкамъ: какъ диктовать? дисциплина диктованія; продолжительность диктовокъ; цѣнность диктовокъ . 57—63

Списываніе. Давность списыванія и современная особенность его. Важность и недостаточность его. Механичность списыванія. Процессъ урока по списыванію. Орѳографическія прописи . . . . . 63—64

Письмо наизусть. Изъ нашей анкеты: интересъ учениковъ высш. нач. у. къ письму наизусть. Письмо наизусть по заданію темы. Недостатки письма наизусть . . . . . 65—66

Какографія. Понятіе о какографіи. Корректурно-смысловой методъ обученія русскому правописанію А. П. Флерова. Недостатки какографіи . . . . . 66—67

Обученіе буквѣ ѣ. % ошибокъ на букву ѣ и жалобы на нее. Зубрежка ѣ. Картины на ѣ и логическія ассоціаціи. Логическія ассоціаціи по таблицѣ Н. Бочкарева. Стихотвореніе съ ѣ. Разсказы съ ѣ. Словопроизводство отъ корней съ ѣ и систематическое изученіе ихъ. Таблицы съ ѣ. Синкретическій пріемъ обученія ъ. . . . . 67—79

Обученіе пунктуаціи. Для чего нужна пунктуація. Затрудненія въ постановкѣ знаковъ препинанія. Основа пунктуаціи. Какъ обучать пунктуаціи . . . . . 79—81

Предупрежденіе орѳографическихъ ошибокъ. 81

Исправленіе орѳографическихъ ошибокъ. Способы исправленія ошибокъ: а) традиціонный, б) затушевка ошибокъ, в) американскій, г) графическій. Домашнее и классное исправленіе работъ учителемъ. Исправленіе работъ учениками. Необходимость отмѣчать удачныя мѣста въ ученическихъ работахъ. Солидарность учителей высш. н. у. въ исправленіи работъ . . . . . 82—84

Пособія. I. Историческій обзоръ методовъ правописанія: А. Соболевъ, В. Фармаковскій, Н. М. Соколовъ и Г. Г. Туминъ. II. Современная орѳографія и ея основы: И. А. Бодуэнъ-де-Куртенэ, Д. Н. Ушаковъ, В. Чернышевъ, С. Ларіоновъ, Гротъ, Д. Ѳоминъ, Владимірскій, орѳографическія прописи. . . . . 84—85

Методика сочиненій . . . . . Цѣль сочинительства. Постановленія подкомиссіи рус. яз. Кавк. уч. о. по выработкѣ программъ высш. нач. учил. Необходимость знакомства съ современною методикою школьныхъ сочиненій. Взгляды на обученіе дѣтей сочинительству. Сочиненіе ученика I кл. высш. нач. у. Кому вести школьное сочинительство. Спеціальныя методики разныхъ предметовъ должны дать соотвѣтствующія указанія о веденіи сочиненій по спеціальностямъ. Что даетъ экспериментальная педагогика учителю русскаго языка касательно сочинительства. О представленіяхъ учениковъ. Рѣчь учащихся. Типы наблюденія: Бинэ, продолжатели Бинэ, А. П. Нечаевъ, Лубенецъ; наша анкета о типичныхъ воспріятіяхъ учениковъ высш. нач. у. по классамъ и возрастамъ. Выводы: Три періода физическаго развитія учениковъ высш. нач. у.; конкретныя и отвлеченныя сочиненія; картины; сочиненія изъ личной жизни; подготовка учениковъ къ сочиненіямъ; развитіе стиля; значеніе типовъ воспріятія для оцѣнки работъ . . . . . 85—98

Подготовительныя упражненія и устныя сочиненія. На первой ступени обученія творчеству. „Ласточки“ Ушинскаго. Логико-стилистическія упражненія. Н. И. Сентюрина. Виды логико-стилистическихъ упражненій. Какъ вести логико-стилистическія упражненія. Синонимы, омонимы и паронимы. Подыскиваніе эпитетовъ. Подыскиваніе риемъ. Контрастовыя слова. Подборъ родовыхъ и видовыхъ понятій. Словообразованіе. Пословицы, какъ темы для логико-стилистическихъ работъ и сочиненій. Схема коллективной разработки въ классѣ сочиненія на пословицу. . . . . 98—104

Устныя сочиненія. Отношеніе методистовъ къ устнымъ сочиненіямъ. Польза отъ нихъ. Матеріалъ для устныхъ сочиненій. Методическая проработка ихъ . . . . . 105—106

Обзоръ отдѣльныхъ частей сочиненія. Тема. Затрудненія учителя. Откуда брать матеріалъ. Темы для сочиненія: изъ нашей анкеты; лѣтнія впечатлѣнія, игры, развлеченія, путешествія и экскурсіи; рождественскія и новогодніе впечатлѣнія; описанія разныхъ случаевъ жизни; о домашнихъ животныхъ; письма; изъ соціальной жизни; пересказы прочитанныхъ произведеній и характеристики; пройденный матеріалъ изъ разныхъ предметовъ—исторіи, естествознанія... Ручной трудъ въ его отношеніи къ сочиненіямъ. Темы сочиненій въ литературѣ: Козловъ и др. Дидактическія требованія отъ темы. Сколько темъ предлагать? Планы. Виды плановъ и ихъ постепенное усложненіе. Правила составленія плановъ. Изложеніе. Изложеніе въ тѣсномъ смыслѣ слова. Заключеніе. Стиль. Внѣшнія качества сочиненія. . . . . 106—114

Виды сочиненій. Какія сочиненія и въ какихъ классахъ давать категоріи анкетныхъ сочиненій по классамъ и возрастамъ на основаніи нашей анкеты. Пересказы. Пересказы по вопросамъ. Усложненіе пересказовъ. Обращеніе прямой рѣчи въ косвенную и обратно. Сокращеніе и скелетизированіе разсказа. Распространеніе разсказа. Возраженія противъ пересказовъ. Повѣствованія. Ознакомленіе учениковъ съ методомъ построенія повѣствованія. Составленіе плановъ и распространеніе ихъ въ разсказы. Самостоятельныя повѣствованія. Описанія. Первоначальное знакомство учениковъ высш. нач. у. съ описаніями. Общій ходъ методическаго пріученія учениковъ къ сочиненію описаній. Возраженія Тихѣевой противъ переложеній описаній. Конкретизація общей схемы обученія сочинять описанія. Характеристики. Сущность характеристики. Виды характеристикъ: біографія, философская или генетическая и сравнительная характеристики. Методъ обученія сочинять характеристики. Возраженіе противъ составленія учениками характеристикъ своего класса и товарищей. О пользованіи характеризующими героя цитатами. Разсужденія. Изъ нашей анкеты о разсужденіяхъ. О чемъ разсуждаютъ ученики высш. нач. у.? Методъ обученія писать разсужденія . . . . . 114—128

Конспектъ И. Лях.: коллективное сочиненіе на тему „Любовь къ ближнему“ въ связи съ групповымъ чтеніемъ . . . . . 128—134

Рефераты . . . . . —135

Работы по картинамъ. Значеніе картины для вызова самодѣятельности у учащихся. Виды работъ по картинамъ. Пріемы чтенія картинъ и послѣдовательный ходъ составленія сочиненія по картинѣ. Лирическій элементъ въ сочиненіяхъ по картинамъ. Два формата картинъ для сочиненій. Постепенное усложненіе сюжетовъ въ картинахъ. Цѣнность картинъ. Сколько часовъ тратить для сочиненій по картинѣ. 135—139

Конспектъ урока, подготовляющаго къ сочиненію по картинамъ: „Проводы новобранца“ и „Вѣсти съ войны“ С. В. . . . . 140—158

Драматизація въ примѣненіи къ школьному творчеству. Н. Тичеръ. Драматизація въ американскихъ школахъ „Живыя группы“. Возраженія противъ живыхъ группъ. Составленіе разсказовъ на данную тему въ трехъ топахъ . . . . . 158—162

Заключеніе. Девизъ и общая схема обученія сочиненіямъ . . . 162

Пособія по методикѣ сочиненій. 1) В. А. Самсоновъ: „Методическое руководство для веденія школьныхъ сочиненій въ высш. и сред. уч. завед.“. 2) М. Лопырева и Е. Соловьева: „Развитіе рѣчи“. Первый и второй г. обученія. 3) Ихъ-же. Методическія указанія къ „Развитію рѣчи“ (1 и 2 г.). 4) М. Лопырева, Е. Соловьева, Е. Тихѣева и Е. Шюпглинская: „Развитіе рѣчи“. 3 и 4 г. обученія. 5) Ихъ-же: „Какъ вести устныя и письменныя работы на урокахъ роднаго языка“. 6) В. Голубковъ: „Пособіе для устныхъ и письменныхъ сочиненій“. 7) П. Т. Корзуновъ: „Темы, планы и матеріалы для сочиненій“. 8) А. Силаковъ: „Руководство къ составленію ученическихъ домашнихъ сочиненій въ связи съ систематическимъ внѣкласснымъ чтеніемъ“. 9) Тумпмъ Г. Г.: „Живыя группы“. 10) С. Веспнъ: „Образцы сочиненій“. 11) П. П. Казанскій и А. Н. Ивакинъ: „Три ступени“. 12) В. Павловскій: „Творчество учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ (по анкетѣ въ январѣ 1914 г.). 13) В. В. Даниловъ: „Русскій языкъ“. 14) Е. П. Тихѣева:

„Родная рѣчь и пути къ ея развитію“. 15) А. Д. Алферовъ: „Родной языкъ въ средней школѣ“. 16) О. Антесъ, А. Іенсенъ и В. Ламсдусъ: „Школьныя сочиненія“. 17) А. Дауге: „Искусство и творчество въ воспитаніи“. 18) А. И. Словинскій: „Методическіе курсы для начальныхъ учителей лѣтомъ 1912 г. въ м. Боржомѣ“. 19) С. С. Ларіоновъ: „Сборникъ переводныхъ статей по вопросамъ методики сочиненія въ средней школѣ“. 20) С. С. Ларіоновъ: „Нѣкоторые вопросы методики сочиненій съ точки зрѣнія абитуріентовъ гимназій Кавказ. уч. округа“. 21) Г. Корикъ: „Техника сочиненій“. 22) А. Флеровъ: „Ложное направленіе въ методикѣ сочиненій“. 23) „Русская литература XIX в. въ средней школѣ“. 24) П. А. Адамовъ: „Руководство къ веденію сочиненій“. 25) С. Козловъ: „О новой постановкѣ письменныхъ работъ въ школѣ“. 26) Трояновскій: „Педагогическіе этюды“ — „О пріученіи учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей“. 27) А. Глазунова и Е. Разина: „Методическія указанія къ задачамъ и планамъ для упражненія въ письменномъ изложеніи мыслей“. 28) С. И. Гречушкинъ: „Матеріалы для изложеній и сочиненій учен. нач. и двухкл. училищъ“. 29) Д. и С. Филипповы: „Письменныя упражненія въ изложеніи мыслей“. 30) В. Алексѣевъ и Ал. Заборскій: „Сборникъ упражненій въ построеніи рѣчи“. 31) Ѳ. Ѳ. Пуциковичъ: „Планы письменныхъ упражненій въ изложеніи мыслей“. . . . . 162—169

Пособія для сочиненій по картинамъ. 32) Е. Е. Соловьева и Г. Г. Тумимъ: „Картины — разсказы“. 33) „Дѣтская жизнь въ картинахъ русскихъ художниковъ“. 34) Вс. Флеровъ: „Изъ жизни дѣтей“. 35) О. П. Борисовъ и Н. И. Лавровъ: „Новый путь обученія устному и письменному выраженію мыслей“. 36) В. Бородичъ, В. Гречушкинъ и С. Гречушкина: „Альбомъ картинъ“. 37) В. Бородичъ: „Къ вопросу о развитіи рѣчи у дѣтей“. 38) и 39) И. С. Михѣевъ: „Сочиненія по картинкамъ“. 40) И. и С. Воскобойниковы: „Наши первыя сочиненія“ . . . . . 169—172

Сочиненія и статьи того-же автора.

1. **Вогулы.** Казань. 1907 г. Ц. 1 р.

2. **Проблески исторіи въ вогульскихъ былинахъ.** 5 к.

3. **Очеркъ русскаго вліянія на инородцевъ вогулъ.** (Изъ рѣчи на коллоквіумѣ предъ защитою диссертаціи на тему „Вогулы") 5 к.

4. **Существуютъ ли въ русскомъ синтаксисѣ придаточныя уступительныя предложенія?** 5 к.

5. **Краткая русская этимология с упрощенным алфавитом.** Тифлис. 1910 г. 10 к.

6. **И. Ѳ. Богдановичъ**—поэтъ эпохи просвѣщеннаго абсолютизма. 5 к.

7. **Читательскіе интересы и типы въ городскихъ училищахъ.** Приложеніе къ № 4 Циркуляр. по Управленію Кавказск. Учебн. Округа за 1913 г. 10 к.

8. **Методика русскаго языка для учительскихъ институтовъ и высшихъ начальныхъ училищъ.** Ч. I. Изданіе I. Г. Цукермана. 75 к.

9. **Творчество учениковъ высшихъ начальныхъ училищъ** (по анкетѣ въ январѣ 1914 г.). (Печатается).

10. **Святость учительскаго долга и учительское призваніе.** 1915. Ц. 20 к.

11. **Очерки изъ современной западной и русской педагогики.** 1915. Ц. 80 к.

Книги выписывать можно отъ автора: М. Хони, Кутаисской губ., отъ директора Кутаисской учительской семинаріи **В. Г. Павловскаго.**

Имѣются на складѣ слѣдующія книги:

Библіотека для учителей:

М. Симонъ, проф. Дидактика и методика математики въ средней школѣ . **3** р. **75** к.

Ф. Энриквесъ. Вопросы Элементарн. геометріи. . . . . **3** » — »

Э. Гримзель, проф. Дидактика и методика физики въ средней школѣ . **2** » **25** »

В. Г. Павловскій. Методика русскаго языка, ч. I. . . . . **1** » **50** »

Б. Пенндорфъ. Методика коммерческой ариѳметики . . . . . **1** » **10** »

А. Пинкевичъ. Методика начальнаго курса естествовѣдѣнія . . . . . **4** » **50** »

Отто Шмейль, проф. Очерки по методикѣ естествознанія. Перев. съ 9-го изд. С. П. Аржанова и А. Пинкевича. Допущ. Мин. Нар. Пр. . . . . **1** » **05** »

А. В. Маковскій. Руководство къ преподаванію рисованія . . . . . **2** » **50** »

Изданія Книжнаго Склада Г. С. ЦУКЕРМАНА.
Петроградъ, площадь Александринск. театра, 5.